



Former les enseignants novices à l'autorité du métier : importance et limites de l'autorité du métier

Béatrice Rigal

► To cite this version:

Béatrice Rigal. Former les enseignants novices à l'autorité du métier : importance et limites de l'autorité du métier. Education. 2013. dumas-00880988

HAL Id: dumas-00880988

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00880988>

Submitted on 7 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



IUFM Midi-Pyrénées
Ecole interne de l'Université de Toulouse 2-Le Mirail



MEMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-2IDN

**Ouverture Professionnelle en Milieu Scolaire dans un
Cadre Pluridisciplinaire Inter degrés (OPMSPI)
ANNEE 2012-2013**

Présenté et soutenu par Béatrice RIGAL

Le 25/09/2013

TITRE DU MEMOIRE

Former les enseignants novices à l'autorité du métier :
importance et limites de l'autorité du métier

ENCADREMENT :

Sébastien CHALIES

TRAJET DE RECHERCHE : OPMSPI

Jury

Philippe BERTEIN (Inspecteur de l'Education Nationale)

Sébastien CHALIES (Maître de conférences HDR – ESPé Toulouse)

Philippe VEYRUNES (Maître de conférences HDR – Université Toulouse II)





IUFM Midi-Pyrénées
Ecole interne de l'Université de Toulouse 2-Le Mirail



MEMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-2IDN

**Ouverture Professionnelle en Milieu Scolaire dans un
Cadre Pluridisciplinaire Inter degrés (OPMSPI)**

ANNEE 2012-2013

Présenté et soutenu par Béatrice RIGAL

Le 25/09/2013

Titre

Former les enseignants novices à l'autorité du métier :
importance et limites de l'autorité du métier

ENCADREMENT :

Sébastien CHALIES

TRAJET DE RECHERCHE : OPMSPI

Jury

Philippe BERTEIN (Inspecteur de l'Education Nationale)

Sébastien CHALIES (Maître de conférences HDR – ESPé Toulouse)

Philippe VEYRUNES (Maître de conférences HDR – Université Toulouse II)



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Sébastien Chaliès qui a accepté de m'accompagner dans ce travail de recherche. Je le remercie tout d'abord très chaleureusement pour la qualité de son suivi ainsi que pour son exigence et sa rigueur. Par ailleurs, je lui suis très reconnaissante de m'avoir permis d'appréhender différemment ma fonction de conseillère pédagogique.

Mes remerciements vont également à l'attention de Messieurs Sébastien Chaliès, Philippe Bertein et Philippe Veyrunes qui ont accepté de faire partie de ce jury de master 2.

J'ai également une pensée pour Cécile, professeur des écoles stagiaires, qui a accepté de participer au dispositif de recherche. Lors de nos rencontres, elle a toujours fait preuve de dynamisme, d'enthousiasme, de curiosité et d'esprit critique. Je lui souhaite une belle carrière d'enseignante.

Par ailleurs, je remercie les conseillers pédagogiques qui se sont associés à la mise en œuvre d'un premier collectif de travail et plus particulièrement Patrick Capéran avec qui je travaille au quotidien. J'espère que notre collaboration continuera d'être aussi fructueuse et sereine qu'elle l'a été jusqu'à présent.

Enfin, je souhaite inclure dans ces remerciements, Mme Lesage, Inspectrice de l'Education Nationale de la circonscription de Pamiers Basse-Ariège. Même si elle n'a pas participé au suivi de ces travaux de recherche, elle représente une rencontre professionnelle essentielle dans ma carrière.

Sommaire

Introduction	4
I. Le concept d'autorité : définitions.....	6
1. Une somme de définitions variées	6
2. La relation d'autorité : première dialectique entre obéissance et liberté.....	8
2.1 L'autorité : un phénomène à la fois psychologique et social	8
2.2 L'autorité : une relation qui induit l'obéissance active du sujet	10
3. Temps et histoire : deuxième dialectique constitutive de l'autorité.....	12
4. Asymétrie et respect : troisième dialectique constitutive de l'autorité.....	14
5. Assujettissement et individualisation : quatrième dialectique constitutive de l'autorité.....	16
6. Un premier niveau de conclusion : autorité et pouvoir.....	17
II. L'autorité en éducation.....	18
1. Les trois pôles de l'autorité éducative	19
1.1 Etre l'autorité : s'engager et assumer une relation asymétrique	19
1.1.1 L'asymétrie générationnelle	19
1.1.2 L'asymétrie institutionnelle	20
1.1.3 L'asymétrie symbolique	21
1.1.4 Etre l'autorité : respecter les élèves pour se faire respecter.....	22
1.2 Enseigner en ayant de l'autorité.....	24
1.3 Faire autorité en tant qu'enseignant : mise en œuvre de savoirs d'action.....	25
1.3.1 Savoirs et savoirs d'action	25
1.3.2 Faire autorité ou savoir communiquer.....	26
1.3.3 Savoir d'actions en terme de dispositifs pédagogiques	27
2. Ce que l'autorité éducative n'est pas....	28
2.1 Autorité éducative et discipline à l'école.....	28
2.2 Autorité éducative et séduction.....	29
2.3 Autorité éducative et autoritarisme	30
2.4 Autorité éducative et laxisme.....	31
3. L'autorité éducative : une influence basée sur une éthique.....	31
3.1 Autorité et influence éducatives.....	31
3.2 Ethique de l'autorité, reconnaissance et légitimité	32
4. L'autorité est-elle nécessaire en éducation ?.....	33
4.1 Quand l'autorité constitue un problème	33

4.2	<i>Pas d'éducation sans autorité</i>	35
5.	Crise, érosion ou métamorphose de l'autorité en éducation ?	35
III.	Former à l'autorité	37
1.	Premier dispositif : « S'approprier des principes d'actions pour exercer l'autorité éducative »	37
2.	Deuxième dispositif : « Casser ses représentations pour exercer son autorité éducative »	39
3.	Troisième dispositif : « Quand exercer son autorité éducative vaut pour savoir tenir sa classe »	40
	Cadre théorique	43
1.	Premier cadre d'appui : la clinique de l'activité	44
1.1	<i>Qu'est-ce que faire son métier ?</i>	44
1.2	<i>Collectif de travail et émergence du genre</i>	46
1.2.1	<i>Travail collectif et collectif de travail</i>	46
1.2.2	<i>Accéder au genre professionnel d'un collectif de travail</i>	47
1.3	<i>Genre et règle de métier</i>	48
1.4	<i>L'autorité du métier permet de faire autorité dans le travail</i>	50
2.	Second cadre d'appui : l'Anthropologie culturaliste	50
2.1	<i>Les capacités anthropologiques et normatives</i>	50
2.2	<i>La règle d'un point de vue anthropologique</i>	51
2.3	<i>Les étapes de la formation aux règles de métier</i>	52
2.3.1	<i>Enseignement ostensif des règles de métier</i>	52
2.3.2	<i>Accompagnement des premiers suivis des règles par les formés</i>	53
2.3.3	<i>Accompagner le développement professionnel des formés à partir des règles apprises</i>	54
2.4	<i>Retour sur l'objet d'étude</i>	55
	Méthode	56
1.	Le dispositif de recherche	57
1.1	<i>Le dispositif usuellement proposé aux professeurs des écoles stagiaires</i>	57
1.2	<i>Le dispositif de formation transformatif mis en œuvre</i>	58
1.2.1	<i>Etape 1 : mise en place d'un collectif de formateurs afin de définir les règles du métier</i>	58
1.2.2	<i>Etape 2 : la visite formative du CPC</i>	59
1.2.3	<i>Etape 3 : La visite du chercheur</i>	59
2.	Les participants	59
2.1	<i>Le collectif de formateurs</i>	59
2.2	<i>Les participants impliqués au sein des temps 2 et 3 du dispositif transformatif</i>	60
2.2.1	<i>Le formateur</i>	60
2.2.2	<i>La professeur des écoles stagiaire</i>	60
2.2.3	<i>La classe</i>	61
3.	Les modalités de recueil des données	61

3.1	<i>Les données d'enregistrement du collectif de travail</i>	61
3.2	<i>Les données d'enregistrement des visites</i>	62
3.3	<i>Les données d'enregistrement des entretiens d'autoconfrontation</i>	62
3.3.1	<i>Le dispositif de recueil des données</i>	62
3.3.2	<i>La méthode de recueil des données lors des entretiens d'autoconfrontation</i>	62
4.	Le traitement des données recueillies	63
	Résultats et discussion	65
1.	Introduction	66
2.	Le travail du collectif de formateurs et la délimitation des règles de métier	68
3.	Le suivi de la règle « Donner un exemple » lors de la passation de la consigne au service de l'autorité de la PES	69
3.1	<i>Le suivi de la règle qui ne constitue pas réellement une aide à la compréhension de ce qui est attendu par les élèves</i>	69
3.2	<i>Le collectif de formateurs acte la règle « donner un exemple » sans la discuter ni l'étayer</i>	89
4.	Le suivi de la règle « Demander aux élèves d'être attentifs » lors de la passation de la consigne au service de l'autorité de l'enseignant novice	90
4.1	<i>Les difficultés de la PES à suivre la règle « Demander aux élèves d'être attentifs »</i>	90
4.2	<i>Suite au non suivi de la règle, le CP conseille d'utiliser le matériel pour marquer les transitions</i>	100
4.3	<i>Elaboration de la règle « Demander aux élèves d'être attentifs » par le collectif de formateurs</i> ...	115
	Discussion générale	117
1.	Le collectif de formateurs	118
2.	L'unité « formateur » au sein d'un collectif de travail	121
2.1	<i>Le collectif au service du formateur ?</i>	121
2.2	<i>Une démarche de formation singulière</i>	124
3.	Autorité du métier dans l'interaction de la PES auprès de ses élèves	125
3.1	<i>Une volonté d'entrer dans le métier</i>	125
3.2	<i>Une volonté d'être actrice de sa formation</i>	126
3.3	<i>De réelles difficultés à se placer sous l'autorité des règles</i>	127
3.3.1	<i>Parvenir à « donner un exemple » à ses élèves</i>	128
3.3.2	<i>« Demander aux élèves d'être attentifs »</i>	129
3.3.3	<i>Autorité du métier et autorité éducative</i>	129
	Perspectives	131
1.	Le collectif de travail	132
2.	Les règles du métier	133
	Bibliographie	135
	Annexes	Erreur ! Signet non défini.

Introduction

Cette première partie se compose de trois sous-parties interdépendantes. Chacune de ces trois sous-parties a été réalisée à partir d'une synthèse de la littérature scientifique du domaine.

La première tente de circonscrire le concept d'autorité de façon générale. En effet, le concept d'autorité est polysémique et complexe à la croisée de plusieurs champs tels que la philosophie, la sociologie, la psychologie, la psychanalyse et les sciences de l'éducation. Il est d'ailleurs souvent associé, comme le précise Gérard Mendel (2003), à des substantifs tels que « *énigme* » ou « *mystère* ». Trouver une définition commune sur laquelle tous les auteurs s'accordent n'est donc pas l'objet de cette sous-partie. Il n'en reste pas moins nécessaire de clarifier ce concept.

Dans la deuxième sous-partie est abordée l'autorité dans le champ plus spécifique de l'éducation. En effet, tous les ministres qui se succèdent au Ministère de l'Education Nationale évoquent la nécessité de « *restaurer* » l'autorité de l'enseignant qu'ils considèrent comme mise à mal depuis quelques décennies. Pour ce faire, sont mises en place des mesures telles que la présence de policiers dans les écoles, l'augmentation des procédures d'exclusion des élèves perturbateurs, le déploiement de sanctions coercitives, voire « *toucher au portefeuille* », comme le préconisait le député Eric Ciotti en avril 2010, en évoquant l'idée de ne plus verser les allocations familiales aux parents dont les enfants ne fréquentent pas l'école de façon régulière et assidue. A la lecture de cette diversité de mesures, plusieurs questions se posent et seront abordées : n'y a-t-il pas possible confusion entre autorité et autoritarisme à l'école ? Peut-on définir l'autorité de l'enseignant en classe ? Comment se construit l'autorité de l'enseignant ? Peut-elle être considérée comme un objet de formation parmi d'autres ?

Enfin, la troisième sous-partie est relative à la formation des enseignants novices quant à leur autorité auprès des élèves. Le référentiel des compétences professionnelles des enseignants indique par exemple dans le cadre de la compétence « *Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable* » que « *l'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement* »¹. Des questions se posent néanmoins. Comment, entre autre, parvenir à définir ce que recouvrent les termes « *éthique* » et « *exemplarité* » ? Comment former les nouveaux enseignants pour qu'ils parviennent à construire cette compétence professionnelle ? Comment leur permettre de se construire une autorité et de l'exercer en toutes circonstances en classe ?

¹ Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010 modifié par l'arrêté du 1 juillet 2013 paru au J.O. du 18 juillet 2013

I. Le concept d'autorité : définitions

1. Une somme de définitions variées

Le concept d'autorité recouvre un grand nombre de définitions variées et parfois même contradictoires. Pour s'en convaincre, il suffit de s'attarder quelque peu sur plusieurs d'entre elles. Parmi les plus significatives, il est possible de relever :

- « *C'est la possibilité qu'a un agent d'agir sur les autres sans que ces autres réagissent sur lui, tout en étant capables de le faire* » (Kojève, 2004, p.58).
- « *Le pouvoir, dirons-nous, qu'a quelqu'un de faire faire à d'autres ce qu'il veut sans avoir à recourir à la violence, pouvoir dû soit à sa position sociale, soit à sa compétence, soit à son ascendant* » (Reboul, 1989, p.69).
- « *L'autorité désigne en son sens profond une relation excluant la vraie contrainte, une sorte de pouvoir d'influence étranger à l'exercice de la force directe* » (Russ, 1994).
- « *L'autorité est en quelque façon manifestation de la transcendance collective ou n'est pas. En même temps, d'autre part, l'autorité suppose l'incarnation dans une personne, et plus précisément encore dans la singularité d'une personne* » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008, pp. 155-156).
- « *Si l'autorité respecte, si l'autorité génère du respect, elle appelle aussi, dans les sociétés gagnées par les valeurs d'égalité et de liberté, comme condition de son déploiement l'existence d'une communauté respectueuse entre le maître et les élèves* » (Prairat, 2003, p.5).
- « *Puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. Là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée de côté. Face à l'ordre égalitaire de la persuasion, se tient l'ordre autoritaire, qui est toujours hiérarchique. S'il faut vraiment définir*

l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments » (Arendt, 2011, p.123).

- « *Qu'est-ce que l'autorité, sinon le pouvoir des commencements, le pouvoir de donner à ceux qui viendront après nous la capacité de commencer à leur tour ? » (Revault d'Allonnes, 2006, p. 264).*
- « *De l'autorité nul n'est maître : elle résulte d'une reconnaissance qu'autrui nous adresse. Elle ne saurait relever du seul statut, comme c'est le cas du pouvoir» (Herfray, 2005).*
- « *Le principe d'autorité est la capacité de celui qui a le pouvoir de se frustrer des arguments de la force et de la séduction pour ne pas soumettre l'autre » (Marcelli, 2011)².*
- « *Approcher ce qu'est l'autorité, c'est d'abord la différencier de la discipline et du pouvoir » (Robbes, 2010, p. 65).*
- « *En fin de compte, l'autorité ne serait-elle rien d'autre que la peur de vivre ensemble ? » (Houssaye, 2007)³.*
- « *Il nous paraît que l'Autorité n'est jamais que le masque mystifiant de la violence ».* (Mendel, 1989, p.39).
- « *A une très grande majorité, les gens font ce qu'on leur dit de faire sans tenir compte de la nature de l'acte prescrit et sans être réfrénés par leur conscience dès lors que l'ordre leur paraît émaner d'une autorité légitime » (Milgram, 2009, p. 233).*

Au regard de ces différentes définitions, il apparaît que le concept d'autorité est un phénomène à la fois psychologique car incarné dans une individualité et social puisqu'il s'inscrit dans une relation où l'un des individus fait agir les autres et les incite à obéir. L'autorité peut par conséquent être qualifiée d'influence d'un individu sur un autre. Ce premier

² Pas de numéro de page car issu d'une conférence (cf. bibliographie)

³ Pas de numéro de page car issu d'un article (cf. bibliographie)

pas dans la définition n'est toutefois pas suffisant. En effet, il est essentiel que le détenteur de l'autorité fasse preuve de respect. A ce titre, il s'interdit tout recours à la contrainte ou à la séduction sous peine de voir son autorité se muer en pression ou violence. Par ailleurs, il est nécessaire que celui qui accepte d'obéir reconnaisse la légitimité de cette autorité. Il apparaît donc que pour une majorité d'auteurs, l'autorité est positive puisqu'elle permet aux générations suivantes de commencer à leur tour quelque chose de nouveau et leur confère in fine un pouvoir de création. Pour quelques auteurs, l'autorité peut être plutôt jugée négativement. Selon eux, l'autorité ramène l'individu à l'état « agentique », annihilant sa conscience et sa capacité de jugement, lui faisant ainsi commettre des actes dont il ne se sent plus responsable. Le caractère insidieux et sournois peut même en certaines circonstances transformer l'autorité en infantilisation et aliénation. Pour ces auteurs, les limites de l'autorité se situent également dans l'usage de la force, voire de la violence qu'elle implique en cas de non obéissance ou de transgressions.

2. La relation d'autorité : première dialectique entre obéissance et liberté

2.1 L'autorité : un phénomène à la fois psychologique et social

Comme souligné en amont, pour bon nombre d'auteurs, l'autorité est avant tout un phénomène psychologique car intimement liée à l'individu. Assez paradoxalement, c'est ce que l'on peut identifier, aux côtés des composantes sociales de l'autorité, dans la définition qu'en donne le sociologue allemand Max Weber. Il définit ainsi trois formes d'autorité que sont l'autorité « *traditionnelle* » liées aux coutumes, l'autorité « *légale-rationnelle* » fondée sur les règles et les normes et l'autorité « *charismatique* ». Cette dernière est selon l'auteur fondée sur la « *grâce personnelle* » d'un individu à qui l'on prête des qualités exceptionnelles. Il s'agit, par exemple, de l'autorité du chef, du prophète ou du leader qui obtient, naturellement, l'adhésion et le dévouement de ses subordonnés du simple fait de ses qualités personnelles, son charisme ou son héroïsme. Prairat (2003) confirme cette lecture psychologique de l'autorité en affirmant qu'elle émane de l'individu qui peut ainsi faire autorité grâce à son prestige, même s'il n'a pas une fonction ou un statut. L'autorité reposant sur une personne qui ne peut la déléguer sous peine de la voir disparaître, il est possible finalement d'en conclure qu'il n'est pas possible de faire autorité à la place de quelqu'un (Robbes, 2010).

Cette lecture de l'autorité est toutefois contestée par certains auteurs. Marcelli (2011) estime ainsi que l'on définit toujours à tort l'autorité à partir de celui qui est censé la détenir,

alors qu'elle ne peut se définir qu'en fonction de celui qui la reconnaît comme légitime et donc obéit. Selon l'auteur, celui qui obéit sans y avoir été soumis par la force, la séduction ou la contrainte, mais au contraire en y consentant librement adresse à l'autre une reconnaissance d'autorité. C'est en ce sens que l'auteur défend l'idée selon laquelle vouloir définir l'autorité au travers de celui qui la détient représente déjà en soi un abus de pouvoir.

Par-delà cette première controverse d'auteurs, il est possible de souligner que l'autorité est nécessairement un phénomène relationnel puisqu'elle n'existe pas en tant que telle mais seulement dans l'interaction entre individus. Ainsi, « *l'autorité est un fait de relation : il n'y a pas d'autorité en soi. Elle n'existe que par l'existence de celui, celle ou ceux, sur qui elle s'exerce, à qui elle s'adresse* » (Mucchielli, 1976, p.5).

Dans son ouvrage « *La notion de l'autorité* », Kojève (2004) tente de qualifier la nature des individus impliqués dans la relation dite d'autorité. Il souligne en ce sens que « *le support de l'autorité serait nécessairement un agent, c'est-à-dire un être libre et conscient, et l'acte autoritaire serait un acte conscient et libre, tout en ne rencontrant pas d'opposition de la part de celui sur qui il est dirigé. C'est en ce sens que l'autorité est relationnelle et sociale : elle suppose d'être au moins deux* » (Kojève, 2004).

Cette conception faisant appel uniquement à une relation duelle peut toutefois rapidement conduire à assimiler l'autorité à un déploiement de force ou un jeu de domination. La relation d'autorité entre deux individus ou un individu et un groupe ne peut, par conséquent, pour certains auteurs, se penser que par la présence d'un tiers souvent représenté par une référence ou une norme qui permet de la rendre intelligible. Ainsi, selon Prairat (2011), toute relation d'autorité présuppose à la fois une référence idéale commune, c'est-à-dire une « *tiercéité* » qui peut être le monde, la société, un champ de savoir ou la culture mais aussi une conscience partagée et acceptée qu'élève et enseignant ne se situent pas à une distance identique de ce tiers. En effet, l'enseignant est plus proche de cette référence et se fixe comme objectif de permettre à l'élève de s'en rapprocher à son tour. En cela, la relation d'autorité est triangulaire.

En psychologie, ce tiers est représenté par la Loi, non pas dans son acception juridique mais sur un plan symbolique puisqu'elle favorise l'accès aux interdits et par conséquent au langage et à la pensée. La Loi se constitue de règles qui posent ce qui est autorisé et ce qui est interdit, sans avoir recours à aucun moyen effectif de coercition. Elle ne s'appréhende donc pas directement mais peut être plutôt assimilée à un cadre qui s'impose de lui-même. Par conséquent, elle permet d'intégrer la notion d'altérité afin d'accepter que l'autre est différent de soi (Bilheran, 2009). La Loi symbolique en faisant tiers permet donc à l'enfant de se

dégager de toute relation fusionnelle et par conséquent de renoncer à l'illusion de sa toute-puissance.

Au final, comme l'explique Blais et al. (2008), l'autorité est intrinsèque à la fois au fonctionnement humain et social. En effet, selon ces auteurs, deux propriétés caractérisent l'autorité qui s'exerce dans une relation. Elle « *est à la fois incarnatrice et représentative* » (Blais et al., 2008, p. 155). L'autorité est, en effet, représentative car elle s'exprime au nom d'un tiers, d'un collectif qui dépasse chaque individu et qui par conséquent s'impose à tous. En cela, elle est une délégation. Mais ce caractère représentatif implique l'incarnation dans une personne qui lui sert de support. En ce sens, « *l'autorité répond à un besoin spécifique de médiation entre l'individuel et le collectif, dans les divers registres de celui-ci* ». (Blais et al., 2008, pp. 156-157).

2.2. L'autorité : une relation qui induit l'obéissance active du sujet

Comme nous avons pu le spécifier en amont, l'autorité peut être définie comme un phénomène à la fois psychologique et social qui « *requiert toujours l'obéissance* » (Arendt, 2011, p.123). Ainsi dans la relation d'autorité, il y a l'ordre donné, celui qui donne un ordre et celui qui y obéit. Etymologiquement, le terme « *obéissance* » est formé du préfixe latin « *ob* » et du verbe « *audire* » et signifie « *percevoir par l'intelligence* », « *comprendre* », « *prêter l'oreille à quelqu'un* »⁴, quelqu'un qui donne une parole. L'ordre n'est donc pas imposé mais donné et celui qui obéit reçoit sans être soumis. Par conséquent, l'obéissance à l'autorité n'est pas une soumission passive. Au contraire, elle est un acte volontaire. Elle requiert certes l'obéissance de celui à qui elle s'adresse, mais ce dernier reste un sujet libre qui a le pouvoir de refuser d'obéir. C'est là un point de vue que défend notamment Kojève (2004) en définissant l'agent comme un « *être libre et conscient* » et Arendt (2011) en insistant sur la part de liberté que les hommes doivent conserver dans la relation d'autorité. Selon Blais et al. (2008), la liberté de l'individu et sa capacité d'autodétermination sont les conditions essentielles de l'exercice de l'autorité. En effet, l'individu doit exercer de l'autorité sur sa personne en exerçant ses propres choix. Par conséquent, il doit refuser l'autorité qui fait des choix à sa place et la passivité sous peine de devenir un être soumis. A ce niveau, il est important de souligner que l'autorité est donc une relation indirecte puisqu'elle requiert de l'autre une activité. C'est ce que Prairat (2003) nomme l'autorité de référence qui, tout en

⁴ sites.google.com/site/etymologielatingrec/home/o/obeir

donnant des orientations, implique une pensée personnelle et active chez celui qui la reçoit. En cela, elle s'oppose à l'autorité du modèle qui n'incite qu'à une imitation passive.

Pour le pédopsychiatre Marcelli (2012), il n'existe d'ailleurs pas de « *chromosome de l'obéissance* ». Cela a pour conséquence de ne pas limiter le rôle des parents et des éducateurs uniquement à prendre soin des enfants ou à les surveiller. L'éducation doit donc aller au-delà de cette posture et permettre d'apprendre à l'enfant à obéir. Mais elle doit également lui donner la possibilité de s'autoriser à désobéir, s'il le souhaite en toute connaissance de cause. Selon l'auteur, parents et enseignants doivent en effet comprendre que l'enfant désobéit non pas contre eux, mais pour gagner sa propre liberté, sa propre autonomie donc exister en tant qu'individu. C'est ce qui fait dire à cet auteur que « *l'autorité qui ne fait qu'interdire est hémiplégique* » (Marcelli, 2012).

L'autorité, reconnue comme légitime et constructive par certains auteurs nécessite donc une obéissance active et passe par la parole. En effet, elle est une communication asymétrique entre l'adulte qui parle et « *l'infans* », littéralement, « *celui qui ne parle pas* »⁵. Le terme « *autorité* » est issu du nom latin « *auctor* », lui-même parent de « *augur* » qui désigne littéralement les augures. Dans l'Antiquité, les augures étaient les prêtres romains chargés d'interpréter les auspices, phénomènes naturels tels que la foudre ou le vol des oiseaux, afin d'annoncer par la parole les présages autorisés ou interdits aux humains. Les romains n'entreprenaient aucune affaire importante sans les consulter. La parole des augures n'était pas imposée mais donnée pour accroître l'autorité d'un acte. De la même façon, dans les sociétés traditionnelles, le chef, celui qui exerce l'autorité, n'a pas de pouvoir. Sa seule puissance est celle de la parole qui s'exprime sous forme de paraboles. La parole du chef invite celui à qui elle s'adresse à mettre en rapport sa situation particulière avec la parabole de telle sorte que celui qui écoute attentivement cette parole comprenne de lui-même ce qu'il a à faire. Dans les deux cas, la parole des augures et du chef fait autorité. Breton (2003) insiste sur la nécessité de développer l'autorité de la parole, qui doit être entendue comme une parole argumentative et convaincante. Cette façon de communiquer, de parler doit être enseignée afin de permettre aux individus de convaincre sans manipuler mais également de reconnaître la parole de l'autre comme légitime. Si tel n'est pas le cas, le glissement de l'autorité de la parole vers la parole d'autorité est possible : « *quand ceux qui doivent parler ne peuvent plus s'appuyer sur l'autorité de la parole, ils s'arc-boutent sur la parole d'autorité. Et quand la*

⁵ www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?p=812

parole d'autorité ne suffit plus, ils recourent à ce que l'on appelle la violence légitime » (Breton, 2003, p.131).

Finalement, dans l'autorité, il y a une parole posée, qui s'impose tant à celui qui la délivre qu'à celui qui l'écoute. C'est cette parole qui institue l'obéissance. L'autorité résulte d'une parole instituée, consignée en énoncés. Elle est également instituante au sens où assez paradoxalement elle a vocation à autoriser. L'autorité peut donc être définie comme un équilibre à trouver entre l'obéissance acceptée et l'objectif d'autonomie et de liberté.

3. Temps et histoire : deuxième dialectique constitutive de l'autorité

L'autorité implique donc tout à la fois une obéissance et ouvre à l'autonomie. A la manière de Bergson (1932), nous pouvons pour aller plus loin nous demander toutefois ce qui fait que nous obéissons :

« Pourquoi obéissions-nous ? La question ne se posait guère ; nous avons pris l'habitude d'écouter nos parents et nos maîtres. Toutefois nous sentions bien que c'était parce qu'ils étaient nos parents, parce qu'ils étaient nos maîtres. Donc à nos yeux, leur autorité leur venait moins d'eux-mêmes que de leur situation par rapport à nous. Ils occupaient une certaine place : c'est de là que partait, avec une force de pénétration qu'il n'aurait pas eu s'il avait été lancé d'ailleurs, le commandement. En d'autres termes, parents et maîtres semblaient agir par délégation. Nous ne nous en rendions pas compte, mais derrière nos parents et nos maîtres, nous devinions quelque chose d'énorme ou plutôt d'indéfini, qui pesait sur nous de toute sa masse par leur intermédiaire » (Bergson, 1932).

Mais quelle est cette « chose énorme » évoquée par Bergson qui fait que dans une relation d'autorité l'un obéit à l'autre ?

L'étymologie latine du terme autorité permet d'apporter des éléments de réponse à cette question. En effet, l'autorité n'a pas toujours existé. Ni le mot, ni le mode de gouvernement qu'elle implique n'existaient dans la civilisation grecque. Le concept d'autorité est romain et est issu du terme « *auctoritas* » (Arendt, 2011).

Dans l'Antiquité, la vie politique romaine reposait sur deux autorités : la « *potestas* » qui correspondait au pouvoir politique et militaire et « *l'auctoritas* » qui est l'autorité du Sénat. Au sein de la société romaine, les personnes qui détenaient l'autorité étaient les anciens et les pères qui siégeaient au Sénat. Ces personnes avaient cette autorité non pas parce qu'elles commandaient mais parce qu'elles conseillaient et donnaient leur avis (Arendt, 2011). La phrase de Cicéron incarne ce postulat : « *Cum potestas in populo, auctoritas in*

senatus sit » (le pouvoir est dans le peuple, l'autorité réside dans le Sénat). Ce genre de gouvernement exigeait donc l'obéissance des citoyens tout en leur permettant de conserver leur liberté, car la « *potestas* » était civilisée par « *l'auctoritas* ». Il est à noter qu'il s'agit là d'une première séparation entre le pouvoir exécutif et le pouvoir législatif.

Par ailleurs, ce gouvernement tire sa forme d'une tradition romaine liée au commencement, à la fondation de la ville de Rome. En effet, « *l'auctoritas* » renvoie au caractère sacré de cette fondation originelle que les romains n'ont pas renouvelé dans d'autres territoires. Ils ont certes augmenté cette fondation par le biais de nombreuses colonies mais ont définitivement conservé un lien particulier avec la ville de Rome (Arendt, 2011). Par conséquent, la fondation est pour les romains un acte originel, non reproductible constituant une source d'obligations pour les générations à venir. Pour Arendt (2011), cet acte sacré signifie qu'« *une fois que quelque chose a été fondé il demeure une obligation pour toutes les générations futures* » (Arendt, 2011, p.159). Les romains pensaient donc que les ancêtres, qu'ils nommaient « *maiores* » représentaient l'exemple de la grandeur pour chaque génération et nommaient « *auctoritas* » « *la qualité des anciens qui l'ont eux-mêmes obtenue par héritage et transmission de la part de ceux qui avaient posé les fondations pour toutes les choses à venir* » (Bilheran, 2009, p.13). Le concept d'autorité est donc selon Bilheran (2009) un concept politique qui permet la possibilité d'un vivre-ensemble grâce à l'instauration d'interdits, favorisant ainsi le passage de la nature à la culture.

La transmission de la fondation originelle, l'héritage des anciens ou encore la filiation avec le passé représentent donc ce « *quelque chose d'énorme* » dont parle Bergson, ce quelque chose que possèdent parents et maîtres lorsqu'ils assurent une fonction d'introduction au monde. Ainsi, « *la figure que rencontre en premier l'enfant est celle du Roi-Père, car le premier pouvoir qui s'exerce sur lui se présente à lui comme absolu. Il se justifie par le fait que celui qui l'exerce représente la civilisation, à laquelle l'enfant doit être « élevé » avant même de l'avoir comprise* » (Reboul, 1989, p.71). Selon Arendt (2011), l'autorité est donc un concept primordial. En effet, elle permet d'accueillir l'enfant dans un monde préétabli qui lui préexiste, garantissant ainsi « *la continuité d'une civilisation constituée* ». Parmi les trois sources de légitimité de l'autorité définies par Weber (1919), cela correspond à l'autorité traditionnelle qui repose notamment sur le respect des anciens, des coutumes et des traditions.

Par ailleurs, cette autorité du passé s'introduit dans le présent et permet ainsi à l'autorité des vivants de s'augmenter constamment de celle des anciens dont elle est dérivée pour ensuite être transmise comme un héritage. En conservant les origines et en maintenant le

monde selon l'ordre des anciens, l'autorité a finalement une fonction de conservation (Bilheran, 2009).

Ce processus induit que l'autorité est toujours une délégation : l'autorité d'un individu est toujours exercée « *au nom de* ». Elle est exercée au nom de ceux qui nous ont précédés, au nom des anciens, au nom de la civilisation, au nom de la culture et des traditions. Selon Blais et al. (2008), cette légitimité que nous accordons à l'héritage du passé est basée sur la croyance. En effet, assaillis de rumeurs et de fausses informations, nous devons malgré tout faire confiance et accorder du crédit à certaines personnes ou institutions.

Mais l'autorité a également une fonction de différenciation (Bilheran, 2009). En effet, elle permet de poser un cadre, de donner des repères qui survivront à celui qui détient l'autorité. Elle favorise donc l'inscription dans un projet et permet de se projeter dans le futur compte tenu de celui-ci, ouvrant ainsi, perspectives et espérances. L'autorité n'est, de fait, que temporaire car elle suppose qu'une personne a « *un ascendant temporaire sur un descendant, qui a son tour, bénéficiera en temps voulu de l'ascendant* » (Bilheran, 2009, p.26). Elle est donc condamnée à disparaître afin de permettre à l'individu de se projeter et de se construire à son tour comme un sujet libre, autonome et responsable.

Finalement, la dimension historique de l'autorité est essentielle et représente une médiation temporelle puisqu'elle permet de faire le lien entre passé, présent et futur, ce qui permet à Revault d'Allonnes (2006) de dire que le temps est la « *matrice de l'autorité* ».

4. Asymétrie et respect : troisième dialectique constitutive de l'autorité

« *Qu'est-ce qu'une telle autorité qui oblige autrui à vouloir ce que naturellement il ne voudrait pas ? Est-ce un don inné que les uns ont reçu et les autres non ?* ». Il apparaît en effet légitime de se demander ce qui fait que l'on obéit volontairement à quelqu'un.

Selon Arendt (2011), c'est la hiérarchie qui est à l'origine de la relation d'autorité entre des individus. La hiérarchie, qui signifie étymologiquement « *l'ordre sacré* », tire son origine de l'organisation céleste des chœurs d'anges telle qu'elle était pensée au Moyen-Age⁶. Par extension, elle désigne, selon le dictionnaire de l'Académie française (1986), « *l'ensemble des grades, rangs, niveaux successifs par lesquels se transmet et s'exerce une autorité* ». Ainsi, pour Arendt (2011), la hiérarchie est le point commun entre celui qui détient l'autorité et celui qui obéit. Tous deux, en lui reconnaissant légitimité et justice, acceptent les places respectives qu'elle leur attribue par avance.

⁶ www.cnrtl.fr/etymologie/hiérarchie

L'autorité est donc une manifestation qui met en jeu un individu donnant un ordre et un autre recevant celui-ci et s'efforçant d'y obéir. A ce niveau, l'ordre peut être défini comme un ensemble fait d'éléments distincts, hiérarchiquement positionnés les uns par rapport aux autres en vertu d'une règle ou de la Loi. L'autorité s'institue donc dans un système hiérarchique et assoit inégalité et asymétrie des relations. On notera toutefois que pour d'autres auteurs, l'autorité peut aussi s'exercer en dehors d'une relation hiérarchique. C'est le cas par exemple des relations parentales. Ce sont là des relations asymétriques pouvant être qualifiées de relations d'autorité sans qu'il n'existe entre parents et enfants de relations hiérarchiques.

Pour Milgram (2009), la hiérarchie est indispensable à tout processus d'obéissance. Malgré tout, elle transforme l'individu indépendant et auteur de ses actes en un agent exécutif, instrument d'une autorité souveraine. Ainsi, dans son ouvrage « *Soumission à l'autorité* » (2009) qui relate sa célèbre expérience, Milgram explique que la famille, l'école et les récompenses préparent le terrain de l'obéissance en inculquant à l'enfant le respect inconditionnel de l'autorité. Cet état « *agentique* » conditionne le comportement de l'individu qui, en acceptant l'autorité d'une personne d'un statut hiérarchique plus élevé, ne se considère plus responsable de ses actes. Selon Milgram, c'est ce processus qui peut conduire les êtres humains à commettre des atrocités telles que celles menées par les nazis lors de la seconde guerre mondiale.

Selon Arendt (2011), il ne peut par ailleurs y avoir autorité s'il y a discussion ou persuasion car elles supposent un ordre égalitaire : « *là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée de côté* » (Arendt, 2011, p.123). Robbes (2006) bien qu'en accord avec l'asymétrie des positions posée par Arendt, pose que le recours à l'argument, à la persuasion est possible dans une relation d'autorité et représente non pas une violence mais une contrainte symbolique. Breton (2003) pousse la réflexion encore plus loin en indiquant que la parole doit faire autorité pour éviter de glisser vers la parole d'autorité et qu'elle ne le peut que si elle est une parole d'argumentation qui s'appuie sur la rhétorique.

Par conséquent, l'autorité établit l'asymétrie des places qui sont définies dans un cadre donné et reconnu comme légitime. Cette asymétrie peut être éclairée par l'étymologie et l'organisation de la société romaine. En effet, la vie romaine repose sur « *l'auctoritas* » mais également sur la « *potestas* » qui désigne le pouvoir politique et militaire et qui permet de commander. « *La potestas est le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut. C'est le pouvoir légal, reconnu et accordé par les instances supérieures de la société (militaires, judiciaires, scolaires...). La potestas est le pouvoir de prendre des décisions, de commander,*

d'exiger l'obéissance dans un domaine donné en recourant à la contrainte, le cas échéant » (Prairat, 2003, p.2). Ce sont les magistrats romains qui détiennent la « *potestas* » car ils sont chargés d'exécuter les avis ou recommandations du Sénat.

L'asymétrie inhérente à l'autorité peut également trouver son origine dans le savoir (Reboul, 1989). En effet, selon cet auteur il existerait différentes légitimités parmi lesquelles l'autorité de l'expert dont on reconnaît la compétence et dont on suit l'avis ou les conseils. Cette autorité de compétences s'exprime le plus souvent par des rapports ou des ordonnances médicales. Pour Bilheran (2009), ce savoir peut être d'ordre anthropologique car lié aux fondations et aux origines, à ce qui est peut-être qualifié d'universel entre les hommes. Ainsi, « *il y a donc d'une part celui qui sait, connaît les fondations (soit qu'il les ait lui-même fondées, soit qu'elles lui aient été transmises), s'en porte garant, et est reconnu pour ce savoir et cette légitimité, d'autre part celui qui ignore, et doit apprendre de celui qui sait* » (Bilheran, 2009, p. 15).

Malgré cette asymétrie des positions ou des compétences, la condition sine qua non pour qu'existe une relation d'autorité reste pour une majorité d'auteurs le respect. Il y a effectivement autorité quand un individu fait sans contrainte et sans discussion ce qu'un autre lui commande de faire. L'autorité est donc une relation non-violente, qui se fonde sur la légitimité et exclut de fait la force physique. Ainsi, « *là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué* » (Arendt, 1972, p.123). En effet, la violence ne peut être compatible avec l'autorité puisqu'elle ne reconnaît pas l'autre en tant qu'individu, ne laissant pas ainsi de place à l'altérité (Bilheran, 2009). C'est finalement ce qui fait dire à Prairat (2003) que l'autorité est la capacité à obtenir l'obéissance sans recourir à la menace ou à la contrainte.

5. Assujettissement et individualisation : quatrième dialectique constitutive de l'autorité

Grâce à l'héritage des anciens qui instaure une filiation avec le passé, celui qui exerce l'autorité détient en quelque sorte une puissance qui dépasse ses propres forces. Autrement dit, son autorité, qui est une délégation, est augmentée de ce qui le précède, tant l'autorité scientifique par le biais de la Loi de la Nature ou l'autorité traditionnelle par le biais de la Loi ou des Ancêtres. Cette acception est directement liée à la racine latine « *augeo* » qui signifie « *faire naître* », « *augmenter* », « *produire à l'existence* ».

Dans la civilisation romaine, cette puissance d'augmentation est liée aux patres qui détenaient l'autorité parce qu'ils étaient les descendants des fondateurs de la ville de Rome,

mais également au rôle du Sénat, qui grâce à son prestige, augmentait la portée de tout acte. C'est en ce sens que l'autorité est considérée comme une puissance augmentée qui augmente et qui est, par conséquent, à distinguer du pouvoir dont dispose l'empereur.

Selon Benveniste (1969), cette vision de l'autorité est toutefois réductrice. Pour le linguiste, on ne peut se contenter de la définition selon laquelle l'auteur est « *celui qui fait pousser* ». Le linguiste ne se satisfait pas en effet de l'étymologie latine et remonte à la racine indo-européenne « *aug-* » car « *l'Inde et l'Iran éclairent l'Italie* » (Dumézil, 1969). Il observe que les langues indo-européennes telle que le sanskrit ou l'avestique ont donné des noms ou adjectifs dans lesquels « *aug-* » signifie « *la force* ». De plus, ces termes tels que « *ojah* » font référence aux dieux et aux déesses. Il s'agit donc là d'une force surhumaine puisque seules les divinités pouvaient en être détentrices.

C'est ce surcroît de force qui confère à l'autorité une fonction initiatrice. Elle est effectivement le fait d'un initié, d'un auteur qui, à son tour, a le pouvoir non seulement de faire croître mais également d'initier et de rendre capable d'initiative. « *Augere* » consiste donc à poser un acte créateur. Benveniste fait plus en détails l'hypothèse que le premier sens du terme « *auctor* », issu du verbe « *augere* » est le fait de créer de toutes pièces. L'auteur est donc celui qui prend une initiative, qui fonde, qui promeut, qui crée. Imbert reprend à son compte ce point de vue en expliquant que « *l'autorité, l'auctoritas a pour enjeu non un assujettissement, une pure et simple mise en ordre et en conformité mais tout au contraire, une mise en mouvement, un accroissement et, au-delà, une création* » (Imbert, 2004, p.182).

Une personne faisant autorité pourrait donc être « *une personne elle-même fondatrice de quelque chose d'inouï* » (Bilheran, 2009, p.14).

6. Un premier niveau de conclusion : autorité et pouvoir

L'autorité est donc au final à considérer comme différente du pouvoir qui peut être défini comme la force qui « *décide, ordonne, surveille et punit* » (Bilheran, 2009, p15). Le pouvoir contrairement à l'autorité use donc de la contrainte. C'est en ce sens qu'il faut certainement entendre que « *la vertu du pouvoir est la force, celle de l'autorité, la sagesse fondée sur un savoir* » (Bilheran, 2009, p. 19).

Selon Revault d'Allonnes (2006), deux grands traits peuvent être relevés pour différencier autorité et pouvoir. D'une part, l'autorité est associée comme nous avons pu le souligner au temps alors même que le pouvoir est lui lié à l'espace. C'est en ce sens que l'on évoque par exemple les lieux du pouvoir. D'autre part, lorsqu'il est temporellement questionné, le pouvoir s'inscrit dans le présent. En effet, nous oublions ceux qui nous ont

précédés et ceux qui nous succéderont, alors que l'autorité, quant à elle, est liée à la transmission et à la durée, à la tradition et au projet. Autrement dit, elle est le trait d'union entre le passé et le futur.

II. L'autorité en éducation

Pour circonscrire ce que pourrait être l'autorité en éducation, de nombreux auteurs s'accordent autour d'un triple sens induit par l'auxiliaire qui précède le terme.

Ainsi, Jean-Pierre Obin, inspecteur général de l'Education Nationale associe trois acceptions au concept d'autorité : « *« faire autorité » se dit d'un scientifique ou d'un expert, « être ou représenter l'autorité » renvoie à l'institution et au politique, « avoir de l'autorité » évoque le charisme personnel, une dimension psychologique et relationnelle* » (Obin, 2001, p. 31).

Dans l'une de ses publications, Blin (2001) reprend ces trois acceptions tout en les modifiant quelque peu pour définir l'autorité. Selon l'auteur, l'autorité de l'enseignant en classe reconnue par les élèves s'appuie sur trois sources fondamentales : « *avoir de l'autorité pour* », où dans ce cas, l'enseignant, de par la mission que lui délègue l'institution, est à la fois garant de la sécurité des élèves et responsables de leurs apprentissages ; « *faire autorité en la matière* », qui fait référence aux compétences de l'enseignant en ce qui concerne la didactique et la gestion de classe ; « *avoir de l'autorité* » qui repose sur l'autorité personnelle de l'enseignant et s'appuie sur ses compétences relationnelles.

Robbes (2010) utilise également ces trois déclinaisons qu'il qualifie d'indissociables pour définir son concept d'autorité éducative : « *être l'autorité* » ou l'autorité statutaire qui fait référence à la « *potestas* » ; « *avoir de l'autorité* » qui renvoie à l'autorité qui d'une part autorise (« *auctor* ») et d'autre part fait grandir l'autre (« *augere* ») ; et enfin « *faire autorité* » qui recouvre l'autorité de capacité et de compétence. Selon lui, les trois pôles doivent être considérés comme indissociables car l'autorité n'est jamais acquise une fois pour toutes. Au contraire, elle se construit continuellement en situation et constitue le résultat d'un équilibre fragile à trouver entre les trois pôles.

L'auteur s'accorde par ailleurs avec Prairat pour dire que « *l'autorité éducative* » est une relation d'influence basée sur la reconnaissance de la légitimité de l'autorité de la part de l'élève et sur l'éthique professionnelle de l'enseignant.

Il la décrit comme « *une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans*

recours à la contrainte physique une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même » (Robbes, 2010, p. 244).

En suivant, nous interrogeons plus en détails cette autorité. Cette sous-partie se divise en cinq chapitres. Le premier a pour objectif de définir les trois pôles de l'autorité. Le deuxième complète cette présentation en s'efforçant en quelque sorte de définir l'autorité en creux, c'est-à-dire en pointant ce qu'elle n'est pas. Le troisième tente de délimiter l'éthique nécessaire pour que cette relation d'influence soit légitime et reconnue comme telle par les élèves. Le quatrième partie pose la question de la nécessité ou non pour l'enseignant d'exercer une autorité en classe. Enfin, le cinquième partie aborde la question de la crise de l'autorité en éducation.

1. Les trois pôles de l'autorité éducative

1.1 Etre l'autorité : s'engager et assumer une relation asymétrique

L'objet de la pédagogie « n'est pas l'enseignant, ni le savoir, ni l'élève, mais bien l'activité qui les réunit. [...] C'est une relation établie à un moment, en un lieu et à des fins identifiées entre le professeur et les élèves, de telle sorte que celui-ci puisse orienter l'activité et la conduite de ces enfants qui lui sont confiés par l'institution et par leur parents » (Léonard, 2007, p. 31).

Dans une classe, l'autorité est donc l'instauration d'une relation entre un enseignant et un groupe d'élèves. Cette relation est basée sur la dimension statutaire de l'autorité qui est à la fois générationnelle, institutionnelle et symbolique. Dans ce cas, elle fait référence à la « *potestas* » et constitue donc un fait d'institution non négociable.

1.1.1.L'asymétrie générationnelle

La première asymétrie caractérisant la relation d'autorité concerne les places générationnelles et pose de fait la distinction entre l'adulte et l'enfant. Ainsi, peuvent être définis d'une part le monde des adultes, des parents, des enseignants et d'autre part celui des enfants. Ces deux mondes doivent être traités distinctement. Selon Robbes, un traitement d'égal à égal est impossible et inenvisageable.

Cette première distinction pose les fondements d'une éducation en faisant de l'adulte le dépositaire d'une culture à transmettre à l'enfant (Prairat, 2003). Par ailleurs, l'adulte est, de par sa position, le garant des interdits anthropologiques que sont l'interdit de l'inceste, du

meurtre et du parasitage. Sans entrer dans le détail, notons toutefois que l'interdit de l'inceste fonde la séparation des générations et permet par conséquent la constitution du sujet, la rencontre avec l'autre et la socialisation. Il est nécessaire que l'éducateur pose ces interdits anthropologiques car il n'y a pas d'émancipation et d'autonomisation possible chez les enfants sans interdits posés.

Tout en posant que l'autorité éducative est une autorité d'adulte, Prairat (2003) précise qu'il n'est pas pertinent d'opposer « *enfant* » et « *adulte* » mais préférable de choisir la distinction posée entre « *infantile* » et « *adultité* ». L'infantile est « *un ensemble de traits qui amarre l'enfance au monde de la puérilité* » (Prairat, 2003, p. 4). Ainsi, le rôle de l'adulte est de libérer l'enfant des différentes formes d'aliénations que génère l'infantile : incapacité à s'abstraire du moment présent, à faire des choix, égocentrisme, rapport immature au monde... L'autorité de l'adulte devient, à ce titre pour l'auteur, une figure libératrice. Elle permet à l'enfant de se dégager de cet état infantile pour accéder à l'autonomie. Mais pour ce faire, l'adulte doit lui-même abandonner l'idée de toute-puissance. L'enfant ne peut en effet abandonner ce monde de l'infantile, de la puérilité sous la pression d'un adulte lui-même infantile (Meirieu, 2007).

1.1.2. L'asymétrie institutionnelle

La deuxième asymétrie caractérisant la relation d'autorité concerne les places institutionnellement établies pour l'adulte enseignant et l'enfant élève. Ainsi, l'école, définie comme un lieu d'enseignement dans un espace et un temps spécifiques introduit cette distinction des places de chacun et institue l'autorité de l'enseignant en lui conférant une mission : celle de transmettre des savoirs et d'éduquer les élèves qui lui sont confiés. Alors même que l'enseignant a pour mission d'éduquer et d'instruire les élèves, ceux-ci ont eux-mêmes un métier à réaliser : ils sont en classe pour apprendre. Aucun des protagonistes de la situation n'a le pouvoir de modifier ces places assignées. Elève et enseignant ne sont donc pas dans une relation de personne à personne, mais dans une relation médiatisée par la fonction éducative.

Par conséquent, l'enseignant se doit de faire accéder l'élève à la culture qui le précède et qui l'englobe, au monde qui est déjà là. De fait, il est institué comme un passeur, un médiateur, un intercesseur dont le rôle est de permettre à « *celui qui vient au monde d'être de ce monde* » (Prairat, 2003, p.3). Pour Arendt (2011), cela est incontournable : « *qui refuse*

d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation » (Arendt, 2011, p. 243).

Par ailleurs, l'institution fait de l'enseignant le garant des interdits anthropologiques. De France a transposé ces interdits à l'école. Ainsi, l'interdit de l'inceste se traduit, en classe, par l'impossibilité de relation privilégiée entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant ne doit pas faire de préférence entre ses élèves afin de garantir sa présence au service de tous. L'interdit de meurtre ou de violence pose le fait que chaque élève doit pouvoir être tranquille en classe, en sécurité dans son cœur et dans son corps. Cet interdit, en favorisant la libération de la parole permet l'accès à la discussion, au débat et à la controverse en toute quiétude. Enfin, l'interdit de parasitage accorde à chacun une place reconnue dans la classe et une utilité sociale. L'utilité sociale de l'élève est de faire son métier d'élève. Il est essentiel, pour que l'élève s'approprie ces interdits et les intériorise, qu'il comprenne qu'ils représentent, certes, une frustration dans le présent mais qu'ils sont porteurs d'une promesse de liberté dans le futur.

Mais il est important de noter que cette asymétrie institutionnelle n'est pas une condition suffisante pour garantir l'autorité. En effet, dire que l'on est enseignant et réaffirmer son statut ne suffisent pas pour que les élèves écoutent et obéissent. D'un point de vue institutionnel, l'autorité est donc potentielle.

1.1.3.L'asymétrie symbolique

L'autorité joue également un rôle de tiers symbolique dans la relation entre l'enfant et l'adulte autrement dit entre l'élève et l'enseignant. Ainsi, lors de la petite enfance, lors de l'émergence du complexe d'Œdipe, une relation fusionnelle se crée entre la mère et l'enfant. Le rôle du père ou de sa figure en incarnant l'autorité et la Loi est de permettre de couper le cordon entre la mère et l'enfant sur le plan symbolique. Cette rupture est fondamentale pour le développement psychoaffectif et cognitif de l'enfant car il lui permet de rencontrer l'Autre, ce qui favorise ultérieurement la reconnaissance de la valeur et de la légitimité de la Loi. Lors de l'adolescence, c'est-à-dire en cours de scolarisation, le complexe d'Œdipe est réactivé à de nombreuses reprises. Cela permet à l'adolescent d'intégrer la valeur du tiers que l'autorité et la Loi car cette dernière est tierce par rapport à toute relation humaine.

Comme nous venons de le spécifier, la relation entre adulte et enfant ou entre enseignant et élève est marquée par une asymétrie d'origine à la fois générationnelle, institutionnelle et symbolique. Néanmoins, cette asymétrie induite par les places de chacun

dans la famille ou à l'école n'entrave en rien l'existence d'une nécessaire composante symétrique dans la relation d'autorité. L'autorité place en interaction deux individus - adulte et enfant - qui sont deux êtres humains uniques. Le maître n'est pas supérieur à l'élève mais juste devant lui car il en sait un peu plus. Ainsi, l'égalité de droit entre adulte et enfant peut permettre de réduire cette asymétrie des positions inhérentes à la relation d'autorité.

Autrement dit, l'enseignant se doit nécessairement de s'adapter à ses élèves, à leur personnalité quelle qu'elle soit. Son autorité peut alors être définie « *comme équilibre entre adaptation à l'enfant/élève (dimension symétrique) et affirmation par l'enseignant de ses positions générationnelle et statutaire (dimension asymétrique), afin que le champ d'exercice de l'autorité enseignante ne se mue pas en rapport de force* » (Robbes, p.5).

Pour certains auteurs tels que par exemple Renaut (2004), cette volonté d'introduire une symétrie dans la relation d'autorité est vaine car l'enfant n'est pas l'adulte. Persiste toujours une inégalité inhérente à la relation d'autorité liée aux places et à l'âge de chacun. Ainsi, selon le philosophe, la relation d'autorité présente une dialectique car elle est à la fois une relation d'égalité instaurant par conséquent des « *droits-libertés* » pour l'enfant et une relation d'inégalité instituant des « *droits-protections* » qui renforce ainsi l'autorité de l'adulte.

Au final, l'objectif premier de l'éducation pourrait donc être de réduire cette asymétrie des positions initiales si l'enseignant se fixe comme finalité de permettre un jour à l'élève de symboliquement le dépasser.

1.1.4. Etre l'autorité : respecter les élèves pour se faire respecter

L'enjeu de l'autorité en éducation est permettre à l'enfant d'accéder au monde et à la culture. Le rôle de l'enseignant consiste donc à favoriser l'accueil de l'enfant pour lui permettre d'être de ce monde, d'en faire partie. En effet, selon Blais et al. (2008), il est nécessaire pour l'enfant d'avoir des « *alliés* » afin qu'il puisse comprendre les règles et le fonctionnement du monde qui l'entoure. Mais cet accueil doit se faire en douceur pour ne pas qu'il ressente la pression de ce monde au sein duquel tout est déjà codifié et agencé. Ainsi, l'éducateur « *ouvre doucement la scène du monde* » (Locke, 1992, paragraphe 94). L'adverbe « *doucement* » est essentiel car il indique que cet accueil dans le monde se fait sur la base du respect de l'enfant, de son rythme. Marcelli (2011) l'oppose même au « *toujours* » utilisé par Arendt dans sa phrase « *l'autorité requiert toujours l'obéissance* ». Ainsi, selon ce pédopsychiatre, attendre toujours l'obéissance dans une relation d'autorité s'apparente à de la rigidité voire de l'autoritarisme.

Prairat (2010b) définit quant à lui le respect en l'opposant à l'estime. L'estime est considérée comme variable car on peut faire le choix de l'accorder selon ce que l'on juge estimable chez l'autre, c'est-à-dire selon ses qualités, capacités, mérites ou talents. Le respect ne supporte pas par contre cette distinction. Par conséquent, le respect se rattache à la dignité de la personne.

De par sa position d'adulte, c'est donc à l'enseignant d'initier le respect sans condition préalable. Tel que le précise Ricoeur (1996, p.81) « *je m'applique à moi-même ce que j'exige d'eux* ». L'enseignant se doit donc d'être un exemple, un modèle pour les élèves. Par conséquent, le respect est un impératif de la crédibilité de l'enseignant en tant que professionnel.

De plus, selon Robbes (2010), le respect que l'enseignant témoigne à ses élèves dans la relation d'autorité passe par la notion d'exigence, exigence de justice et de justesse dans leur prise en charge. Tout d'abord, tous les enfants doivent être traités de façon équitable. Par ailleurs, l'enseignant doit appliquer les règles avec constance pour faire preuve d'autorité. L'une des clés de l'autorité est donc « *la cohérence entre le dire et le faire, entre le discours de l'adulte et sa pratique* » (Blin, 2001, p.52). Ainsi, être à l'heure en classe, préparer ses leçons, remettre les copies dans des délais acceptables... sont des éléments pleinement constitutifs de la crédibilité et de l'autorité de l'enseignant. Il exige de ses élèves ponctualité, travail, rigueur... mais se doit en retour de les mettre lui-même en pratique. Ce respect initié par l'adulte constitue effectivement un témoignage de la considération que l'enseignant porte à ses élèves (Robbes, 2010). Cela lui permet de devenir par la suite une valeur qui en étant un exemple et un modèle les engage à la réciprocité. Ainsi, l'enseignant, en étant un « modèle » professionnel, peut exiger à son tour des élèves des comportements exemplaires dans la réalisation de leur propre métier d'élève.

Ce respect, entendu par Prairat (2003) comme la capacité à se contraindre et à limiter sa liberté d'action est donc dans un premier temps une condition de la relation d'autorité entre l'enseignant et l'élève. Il devient ensuite l'horizon de cette relation en étant « *la capacité à traiter autrui comme soi-même et soi-même comme autrui* » (Abel, 1996, p.69). Il amorce et conditionne la reconnaissance véritable de l'autorité enseignante par les élèves, parce qu'il ouvre au respect mutuel qui se traduit par se faire respecter et respecter l'autre. C'est en ce sens qu'il faut entendre les propos de Bilheran (2009) lorsqu'elle précise que l'asymétrie est inhérente à l'autorité mais qu'elle ne suppose pas une aliénation.

Ce respect initié par l'enseignant fait partie plus largement d'une éthique qu'il doit de se donner comme principes de fonctionnement dans sa classe. Cette éthique respectueuse de l'autre passe, par exemple, par le non-usage de la violence ou de sanctions humiliantes.

Le pôle « *être l'autorité* » défini par Robbes (2010) comme l'autorité statutaire se situe donc entre asymétrie et respect. Elle est non négociable mais ne suffit pas à garantir l'autorité de la personne qui détient le statut ou la fonction. Ainsi, il ne suffit pas de dire « *Je suis le maître, écoutez* » pour que les enfants obéissent. Savoir utiliser les deux autres pôles, à savoir « *avoir de l'autorité* » et « *faire autorité* », se révèle donc au final comme nécessaire.

1.2. Enseigner en avant de l'autorité

Le pôle « *avoir de l'autorité* » est lié aux racines latines « *augere* » et « *auctor* » et fait référence à l'autorité de l'auteur.

Afin d'avoir de l'autorité, l'enseignant doit tout d'abord être auteur de lui-même. Pour cela, il doit pouvoir être responsable de sa vie, de ses actes, être autonome dans ses choix et dans ses relations. Ceci nécessite une bonne confiance en soi. Cette confiance se construit tout au long de la vie de l'individu grâce à la confiance que peuvent lui accorder dans son enfance, les parents, puis les enseignants et ensuite au fil de sa vie professionnelle ses collègues. Fort de cette confiance et d'une certaine reconnaissance, l'individu peut alors s'autoriser à prendre des responsabilités et à assumer un statut. Il y est ainsi autorisé grâce à la reconnaissance que lui accordent les individus avec lesquels il interagit mais également l'institution à laquelle il appartient.

L'autorité à l'école a pour objectif d'élever l'enfant, d'en faire un élève. Ainsi, tel que le précise Lerbet « *je fais autorité pour l'autre si, d'en passer par moi, il s'augmente* ». L'autorité est ici entendue selon sa racine latine « *augere* » qui signifie « *augmenter l'autre* », « *le faire croître* ». L'autorité de l'enseignant est donc menée au service de l'autorité des savoirs. Elle vise l'accès par les élèves à ces derniers. Complémentairement, l'autorité peut être entendue comme création. Tel que le propose Benveniste, elle trouve alors son sens dans la racine indo-européenne « *aug-* ». Ainsi, « *l'auctor* » est un créateur au sens où il envisage l'avenir en étant capable d'agir sur lui-même, mais en s'inscrivant dans le social car nul ne s'éduque soi-même. Ainsi, « *l'autorité du sujet [...] (est) la capacité, essentiellement acquise, conquise, autant par le travail et les effets complexes de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie, de se faire soi-même son propre auteur ; c'est-à-dire de décider, en connaissance de cause, des moyens dépendant effectivement de nous comme des principes qui gouvernent*

notre existence » (Ardoino, 2000, pp. 200-201). L'autorité a donc pour objectif d'autoriser l'autre, de le rendre auteur. Selon Robbes (2010), si l'on a suffisamment confiance en soi, on peut alors aller vers l'autre, se confronter à lui dans son altérité y compris dans ses manques afin de lui permettre de devenir à son tour auteur de lui-même et de sa propre vie.

1.3. Faire autorité en tant qu'enseignant : mise en œuvre de savoirs d'action

1.3.1.Savoirs et savoirs d'action

Pendant très longtemps, celui qui faisait autorité en éducation était celui qui savait en opposition à celui qui ignorait, comme si détenir le savoir était une condition suffisante pour que les élèves apprennent. Mais le savoir étant en constante évolution et l'école n'étant plus le seul lieu de leur transmission, l'autorité de l'enseignant ne peut plus actuellement se fonder exclusivement sur leur possession. Elle se joue davantage sur la qualité de leur transmission. Le maître n'est plus effectivement seulement celui qui sait. Il est « *bien davantage celui qui crée les conditions effectives - didactiques et pédagogiques - permettant à l'élève d'être en activité d'apprentissage* » (Robbes, 2006a). Autrement dit, posséder des savoirs et être en capacité de les partager se révèlent deux composantes inséparables de l'autorité de l'enseignant.

Ainsi, « *celui qui fait autorité... n'est pas autoritaire. C'est la compétence qui fait l'autorité et les enfants ne s'y trompent pas. Encore faut-il que cette autorité se traduise par des actions observables* » (Oury et Pain, 1972, p. 305). Les concepts « actions observables » signifient que l'autorité relève avant tout d'un « faire », de savoirs que déploie l'enseignant dans l'agir toujours situé.

C'est à partir de ce postulat que certains auteurs se sont interrogés sur la nature de cet agir source d'autorité. Robbes (2010) différencie en ce sens très nettement les savoirs d'actions des recettes. En effet, selon lui, les recettes fournies par exemple lors d'une situation de compagnonnage enferment l'enseignant dans un fonctionnement mécaniste, rigide, lui laissant croire qu'à chaque situation de classe rencontrée correspond une réponse prédéfinie. Pour l'auteur, cela reste illusoire et dangereux car tout ne peut être prévu et anticipé dans une classe. Tout enseignant doit donc constamment adapter ses réponses aux différentes situations. Les recettes prêtes à l'emploi sont par définition selon l'auteur difficilement contextualisables alors même que les savoirs d'actions présentent une forme de souplesse. Ils peuvent être en effet assimilés à un échantillon de solutions envisageables que

l'enseignant choisit et adapte à la situation en cours. Autrement dit, l'enseignant prend des informations dans la classe, les interprète et mobilise des savoirs d'actions que les élèves reconnaissent comme appartenant au champ de l'autorité éducative.

Pour Robbes (2010), les savoirs d'actions sont de deux types. Les premiers liés aux savoirs disciplinaires et aux dispositifs pédagogiques recourent les modalités de transmission des connaissances. Les seconds englobent les savoirs relatifs à l'efficacité de la communication de l'enseignant dans la classe. Ainsi, « *après avoir mesuré, d'une part, les savoirs qu'il possède et qu'il doit mettre en acte, d'autre part, le contexte précis de la situation à laquelle il est confronté, celui qui est suffisamment auteur de sa propre existence se déclare responsable, prend en charge de façon à la fois individuelle, autonome et en même temps reliée aux autres la position d'autorité que la situation exige de prendre et de tenir* » (Robbes, 2006, pp.111-122).

Pour l'auteur, ces savoirs dans l'action identifiés par les élèves rendent légitime à leurs yeux l'autorité de l'enseignant qu'ils reconnaissent et à qui, au final, ils obéissent.

1.3.2.Faire autorité ou savoir communiquer

Les savoirs d'action liés à la communication verbale et non-verbale sont aussi à interroger lorsque l'on questionne l'autorité éducative (Robbes, 2010).

La communication verbale renvoie à l'usage de la voix, et plus précisément à l'ensemble de ses caractéristiques : la hauteur, son intonation, ses différentes modulations, sa puissance, son volume, son rythme, son débit, son articulation avec la respiration. Il est essentiel de noter que l'absence de communication verbale par le biais du silence ou de l'attente peut également être efficace pour faire autorité, notamment lors de certaines situations de perturbations. Enfin, l'adaptation aux personnes, l'écoute, l'empathie, ou encore la capacité à faire des compromis sont aussi des composantes fondamentales de la communication verbale.

La communication non-verbale est liée à la dimension corporelle dans son ensemble. Ainsi, on peut citer la posture corporelle de l'enseignant dans sa classe, son tonus, ses gestes, ses mimiques. L'usage de l'espace, la circulation dans la classe font également partie de la communication non-verbale, au même titre que l'utilisation du regard, des expressions du visage.

Il est nécessaire que l'enseignant apprenne à utiliser ces savoirs d'actions liés à la communication sans quoi il sera en difficulté pour faire autorité dans sa classe. Ainsi, par

exemple, confronté à des bavardages entre deux élèves, est-il plus pertinent de les regarder pour leur signifier qu'ils doivent s'interrompre, de s'approcher d'eux ou encore de les interpeller ? De la même manière comment savoir, sans formation, dans quelles situations est-il plus efficace de hausser la voix ou a contrario de chuchoter ? Selon Robbes (2006a), ces savoirs d'actions sont complexes. Il est nécessaire que l'enseignant soit, par exemple, capable d'observer la situation, de prendre rapidement des informations pour en évaluer la gravité, d'évaluer sa légitimité à intervenir ou encore de décider dans l'urgence de la situation quelles modalités d'interventions il pourrait engager.

Ce n'est, selon l'auteur, que lorsque ces savoirs d'action sont maîtrisés et utilisés à bon escient, qu'ils permettent à l'enseignant d'asseoir son autorité.

1.3.3.Savoir d'actions en terme de dispositifs pédagogiques

Afin d'exercer une autorité éducative, l'enseignant doit aussi mettre en place dans sa classe « *un rapport non dogmatique au savoir instituant une communauté de recherche (...) valorisant une culture de la question et du problème.. en s'appuyant sur des pratiques socio-constructivistes et par un rapport plus coopératif à la loi, droit à la parole des élèves, pluralité des opinions, négociation, décision démocratique et sanction formative* » (Tozzi, 2006, p. 171-186). Selon cet auteur, l'exercice de l'autorité de l'enseignant n'est donc pas seulement lié aux savoirs notamment disciplinaires dont il dispose. Il est aussi dépendant de sa capacité à organiser les apprentissages. A ce titre, l'auteur considère que l'approche socio-constructiviste, c'est-à-dire l'une des théories de l'apprentissage, est à privilégier car elle considère que l'enfant construit ses savoirs au cœur de situations chargées d'interactions avec l'enseignant mais aussi et surtout avec ses pairs. L'autorité des savoirs n'est donc plus l'apanage du seul enseignant. Elle est en quelque sorte pour partie déléguée au groupe classe. Les choix d'organisation pédagogique qui en découlent permettent de ne plus seulement considérer que l'enfant est directement dépendant de l'adulte. Ils donnent par-là même du crédit au processus d'autonomisation par l'organisation de la situation. Meirieu (2007) rejoint ce point de vue en préconisant, quant à lui, deux piliers pédagogiques que sont la démarche expérimentale et la recherche documentaire. Selon l'auteur, elles permettent toutes deux à l'enfant de se dégager de la « *toute-puissance* » de l'adulte enseignant en se confrontant à la réalité de la situation et d'y construire par lui-même les savoirs.

Afin de favoriser les apprentissages, l'enseignant doit tout de même penser ses dispositifs afin de créer un cadre contenant, sécurisant, bienveillant et juste permettant

d'accueillir l'élève dans le groupe classe et lui faire sa propre place. Cela peut passer, par exemple, par la pédagogie du projet. Ainsi, *« par le projet, l'enfant et l'adolescent apprennent à s'émanciper de l'autorité-emprise et à respecter et critiquer à la fois [...] l'autorité légitime qui s'exprime aussi bien à travers les lois fondamentales sans lesquelles aucun collectif humain ne peut survivre (interdit de l'inceste, interdit de violence, interdit de nuire), l'héritage du passé... »* (Meirieu, 2007, p. 25-36). Par ailleurs, il est nécessaire que l'enfant puisse se confronter à l'autre, adulte mais aussi pair. Des dispositifs favorisant la coopération entre pairs sont donc nécessaires car ils favorisent la confrontation et *« l'enfant a besoin de se confronter à ses pairs pour se construire psychologiquement, socialement et intellectuellement. Il a aussi besoin de se confronter à ses éducateurs car c'est en s'opposant qu'il se pose »* (Prairat, 2010b, p.116). Cela lui permet dans un premier temps de se dégager du moment présent, de l'illusion d'un groupe fusionnel qui entrave l'émancipation et favorise par la suite la rencontre avec l'autre.

2.Ce que l'autorité éducative n'est pas...

Afin de compléter la définition de l'autorité en éducation, il est possible de la définir en creux, c'est-à-dire en pointant ce qu'elle n'est pas. C'est l'enjeu du chapitre proposé en suivant.

2.1. Autorité éducative et discipline à l'école

Parmi les concepts proximaux à l'autorité celui de discipline occupe une place significative. Cette dernière peut être définie comme l'ensemble des règlements et autres règles de conduite communes aux membres d'un corps, la classe en l'occurrence, et qui ne sauraient être ignorées et discutées. La discipline scolaire correspond également à l'ensemble des dispositifs tels que les sanctions ou les punitions que l'enseignant met en place afin d'obtenir par les élèves le respect des règles la constituant. Par conséquent, l'objectif de la discipline est de permettre le bon déroulement de l'activité d'enseignement. L'institution et le maintien de la discipline sont à ce titre entendus comme l'ensemble des actions contextualisées mais aussi des dispositifs qui permettent de garantir le déroulement normal des activités ou de (re)mettre de l'ordre dans et hors de la classe.

Au regard de ces définitions, la discipline ne peut donc être assimilée à l'autorité. En effet, tel que le précise très clairement Robbes *« la discipline est l'ensemble des règles que les élèves doivent respecter ; l'autorité est la capacité de l'enseignant à faire respecter ces*

règles par les élèves ». Autrement dit, construire des règles de vie, définir des sanctions ne peut donc suffire à l'enseignant pour assurer son autorité.

Pour Michel Foucault (1975), la discipline ne saurait plus précisément être considérée comme l'une des composantes de l'autorité puisqu'elles sont en réalité en opposition. En effet, selon l'auteur, la discipline « *compare, différencie, hiérarchise, homogénéise, exclut* » (Foucault, 1975). Ainsi, par « *tout un ensemble de techniques, tout un corpus de procédés et de savoirs, de descriptions, de recettes et de données* » (Foucault, 1975), le corps est travaillé dans le détail dans un « *rapport de docilité-utilité* », de domination, de pouvoir social. Dans la société, l'objectif est alors la normalisation. A l'école, c'est l'instauration d'une éducation standardisée qui est visée, en répartissant les individus dans l'espace, en contrôlant le temps par le biais des emplois du temps et en exigeant qu'à une demande corresponde une réponse attendue. Autrement dit, la discipline, en s'appuyant sur une autorité qui utilise la soumission a donc une valeur normalisatrice. En cela, elle s'oppose à l'autorité telle que nous avons pu la définir jusqu'ici puisque cette dernière a pour finalité l'émergence d'un sujet.

2.2.Autorité éducative et séduction

Assez paradoxalement, l'autorité est aussi régulièrement discutée, interrogée, voire parfois assimilée à la séduction. Certains auteurs, tels que Weber (1919) par exemple, s'attachent en effet à définir une autorité charismatique fondée sur la grâce personnelle.

Or, le terme « *séduire* » est issu du terme latin « *seducere* » qui signifie « *séparer, mettre à l'écart, amener à soi* »⁷. La séduction consiste donc à attirer à soi de façon irrésistible un individu par diverses conduites afin d'obtenir un avantage. La proximité que la séduction instaure constitue donc en quelque sorte une forme d'assujettissement, d'emprise, de manipulation voire d'aliénation. En cela, elle est le contraire de l'éducation dont la racine latine « *exducare* » signifie « *mettre au monde* ». L'éducation vise l'autonomisation de l'enfant afin de lui permettre d'affronter sa vie d'adulte. C'est pour cela que selon Marcelli (2012), un adulte qui a de l'autorité est celui qui est capable de ne pas succomber à la jouissance de la séduction ou de la force.

⁷MARCELLI, D. (2012). *Entre autorité et autoritarisme*. Conférence ESEN. <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1422&cHash=5587a25002>

Par ailleurs, Breton (2003) souligne que la séduction est basée sur un déficit de parole alors même que dans une relation dite d'autorité, comme nous avons pu le souligner en amont, l'enjeu doit rester la parole, la capacité à argumenter et à convaincre.

2.3.Autorité éducative et autoritarisme

Il est tout d'abord essentiel de constater la confusion régulière entre « *autorité* » et « *autoritarisme* » dans le langage courant. Au cœur de ce dernier, le terme d'« *autorité* » est en effet régulièrement employé dans une acception relevant de l'« *autoritarisme* ». Ceci a pour conséquence une restauration de l'autorité basée sur des moyens coercitifs, tels que, par exemple, la présence de policiers dans les écoles.

En réalité, l'autoritarisme est distinct de l'autorité. Il peut être défini comme l'« *exercice d'une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. Cette volonté de domination est volonté de détenir un pouvoir indiscuté, d'avoir une emprise totale sur l'autre dans une forme de toute puissance* » (Robbes, 2006a).

A cet égard, trois types de comportements d'enseignants peuvent être assimilés à l'autoritarisme en classe. Tout d'abord, il y a autoritarisme lorsqu'il y a usage de la force physique. Ensuite, il y a autoritarisme lorsque, de manière plus insidieuse et surtout moins visible, l'enseignant exerce des pressions psychologiques en jouant, par exemple, sur la séduction, la culpabilisation, le harcèlement, les humiliations ou les pressions affectives. Enfin, l'enseignant peut user de manipulations en utilisant la double injonction : en instaurant par moment un sentiment d'appartenance et de loyauté entre pairs, en créant à l'inverse à d'autres moments la défiance, la division, les rivalités et la compétition. Il est à noter que, alors que l'autorité est constructive, l'usage de l'autoritarisme risque de produire des individus soumis ou révoltés (Reboul, 1989). En effet, face à un enseignant autoritariste, les élèves vont obéir par crainte ou a contrario manifester une violence réactionnelle face à un cadre normalisant qui ne les prend pas en compte comme sujets. L'autoritarisme peut donc être qualifié de relation aliénante.

L'enseignant autoritariste est au final souvent celui qui manque d'autorité. A l'inverse, un enseignant ayant de l'autorité parviendra à reconnaître à celui qui désobéit sa part de liberté et d'autonomie (Marcelli, 2012).

2.4.Autorité éducative et laxisme

«Certains enseignants peuvent parfois éprouver un sentiment de malaise à l'évocation de l'autorité, ce qui expliquerait le fait qu'ils ne veulent ou ne parviennent pas à tenir leur place de garant de la loi» (Robbes, 2006a). Comme le souligne l'auteur, pour certains enseignants, considérant encore l'autorité de façon négative ou péjorative, il est préférable de ne pas poser de cadre, entretenant ainsi des confusions de places générationnelles et institutionnelles en pratiquant par exemple le jeunisme ou le copinage. Comme nous avons pu le préciser, l'établissement d'un cadre de travail fixant des limites et engendrant des frustrations est toutefois nécessaire à l'enfant afin qu'il puisse se sentir sécurisé et puisse se construire sans angoisse : *« Savez-vous quel est le plus sûr moyen de rendre votre enfant misérable ? C'est de l'accoutumer à tout obtenir ; car ses désirs croissants incessamment par la facilité de les satisfaire, tôt ou tard, l'impuissance vous forcera malgré vous d'en venir au refus ; et ce refus inaccoutumé lui donnera plus de tourment que la privation même de ce qu'il désire »* (Rousseau,1966).

Il est à noter que les différentes expériences pédagogiques dites « antiautoritaires » ont d'ailleurs montré qu'elles peuvent avoir les mêmes effets que les pratiques dites « autoritaristes ». Cela se manifeste par la volonté de conserver *« un désir de domination de l'enseignant sur l'élève, [...] un renforcement du pouvoir en dissimulant le savoir, [...] l'instauration de relations basées sur la domination la contrainte, la soumission voire la tyrannie »* (Robbes, 2006a) et entraîne donc l'impossibilité d'accéder à réelle autonomie. Une pédagogie laxiste risque de créer selon Reboul (1989) des enfants et des adultes irresponsables.

3.L'autorité éducative : une influence basée sur une éthique

3.1.Autorité et influence éducatives

Colerette (1991, p. 75) a défini l'influence comme *« un processus par lequel l'individu produit un effet, suscite une réaction chez les autres »*. L'autorité éducative correspondant pleinement à cette définition peut donc être assimilée à une influence. La question qui se pose à ce niveau est toutefois de savoir si l'influence que représente l'autorité éducative est toujours positive et en quoi elle se différencie de la manipulation.

L'influence éducative comporte une part de contrainte inhérente à la relation éducative puisqu'elle permet, via la Loi, d'énoncer aux élèves ce qui est négociable et non négociable.

Pour autant l'autorité éducative doit rester une « *influence libératrice* » (Prairat, 2003) ayant pour objectif de faire grandir l'enfant, de le rendre autonome, et par conséquent lui permettre de devenir auteur à son tour. L'enfant est alors libre d'accepter ou de refuser l'exercice de cette influence. L'autorité éducative présente donc, comme le souligne Robbes (2010), un caractère contradictoire lié à la tension dialectique entre obéissance et consentement.

La manipulation, quant à elle, est une dérive de l'influence puisqu'elle a pour finalité de créer une relation de dépendance, de soumettre l'autre, perpétuant ainsi la relation asymétrique. Pour parvenir à manipuler, l'enseignant utilise des procédés tels que la déstabilisation, la culpabilisation, la menace ou la présentation déformée des faits. La manipulation se situe davantage dans la « *tension dialectique « soumission, contrainte/autonomie, liberté » à l'excès* » (Robbes, 2010, p.95). Afin de ne pas confondre l'influence que l'on exerce et le pouvoir que l'on impose (Foucault, 1975), l'autorité éducative doit donc reposer sur une éthique que l'enseignant s'impose à lui-même.

3.2. Ethique de l'autorité, reconnaissance et légitimité

Robbes (2010) définit les caractéristiques de cette éthique, qui selon lui, sont au nombre de quatre. Elles permettent de rendre légitime l'autorité exercée par l'enseignant et en facilite la reconnaissance par les élèves.

La première est l'interdiction de recourir à toute forme de violence afin de ne pas basculer dans l'autoritarisme. En effet, l'adulte représente un modèle pour l'enfant. C'est donc à lui d'initier le respect en ayant une attitude exemplaire en classe. Certains items du référentiel de compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier traduisent d'ailleurs actuellement cette posture éthique. Ainsi dans la compétence « *Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable* », il est précisé que le professeur « *respecte et fait respecter la personne de chaque élève, utilise la sanction avec discernement et dans le respect du droit* »⁸. Cette posture éthique, porteuse de valeurs telles que la justice et l'équité de traitement permet à l'élève de reconnaître l'autorité qu'exerce l'enseignant comme légitime, engendrant donc un respect mutuel.

Deuxièmement, « *il n'y a pas d'éducation sans un pari sur l'enfant, sur l'élève, sur sa réussite possible et probable* » (Prairat, 2010b, p.119). L'enseignant doit donc considérer les élèves comme des sujets éducatibles et capables d'apprendre. A ce titre, il doit mettre en place

⁸ Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010

une variété de dispositifs et utiliser tous les moyens à sa disposition de sorte que les élèves apprennent et réussissent à l'école. Ce n'est donc pas le savoir qui légitime l'autorité de l'enseignant mais bien son engagement à faire apprendre ces mêmes savoirs aux élèves.

Troisièmement l'enseignant doit, au sein de la classe, articuler les intérêts individuels de chaque élève avec les intérêts collectifs de la classe.

Enfin, quatrièmement, l'objectif étant de permettre l'accès à l'autonomie par l'élève, l'autorité éducative ne peut être que temporaire. C'est en ce sens qu'il faut entendre que « *l'influence éducative travaille à sa propre éclipse* » (Prairat, 2003, p.3).

Prairat (2010b) décrit, quant à lui, un processus fondamental que l'enseignant doit mettre en place afin de respecter une certaine éthique dans son exercice de l'autorité. Ainsi, afin que la contrainte éducative ne se mue pas en violence, l'éducateur doit, alors que l'enfant est jeune et n'a pas encore accès à la parole, énoncer les interdits et la Loi. Ce n'est que dans un deuxième temps, quand l'enfant grandit et a accès à la compréhension que cette Loi peut être négociée.

4.L'autorité est-elle nécessaire en éducation ?

4.1.Quand l'autorité constitue un problème

Pour le sociopsychologue Gérard Mendel, la représentation que les élèves ont de l'autorité s'est construite à partir des images parentales liées à leur enfance. Lorsqu'un enseignant et un élève se rencontrent, entrent alors en jeu des « *phénomènes de transfert et de contre-transfert* ». Ainsi, l'élève peut « voir » dans l'enseignant une figure maternelle ou paternelle. L'autorité correspond donc pour l'auteur à un archaïsme parental inconscient. Ce mécanisme perpétue, entre celui qui détient l'autorité et celui sur qui elle s'applique, des relations de « *domination-dépendance* », de la culpabilité, une peur de l'abandon basée sur un chantage à l'amour. Cette lecture est toutefois contestée par certains auteurs. Ainsi, Robbes (2010) explique que cette définition correspond plutôt à celle de l'autoritarisme et non à celle de l'autorité.

Houssaye (2007) estime quant à lui que réguler l'autorité dans une classe pour qu'elle ne bascule pas dans l'autoritarisme n'est pas suffisant. Il est nécessaire de se débarrasser de l'autorité à l'école. Ainsi il précise que « *loin d'être indispensable à la réalité scolaire, l'autorité signe l'échec de l'éducation à l'école. Il convient de construire l'éducation au dehors d'elle. Il n'y a pas de problème d'autorité à l'école. C'est l'autorité en tant que telle qui fait problème* » (Houssaye, 2007, p.181). En s'appuyant sur un cadre théorique conceptuel

emprunté à la psychologie clinique, l'auteur précise qu'une personnalité autoritaire est une personnalité dominée par l'angoisse, manquant de confiance en elle, percevant les autres comme des ennemis potentiellement dangereux. Par conséquent, elle ne peut faire confiance aux autres et, au lieu de leur permettre d'exprimer leurs désirs ou leurs besoins, les contraint en interdisant et en punissant. La négation du désir, la contrainte imposée entraînent ainsi pour cet auteur chez certains élèves qui subissent l'autorité une posture de soumission, voire parfois un sentiment de haine. L'enseignant, quant à lui, devant concilier deux postures contradictoires, à savoir une posture de contrôle et une posture de proximité, éprouve finalement dans bien des cas un sentiment teinté de culpabilité oscillant constamment entre honte et fierté. Par ailleurs, les phénomènes de « *chouchous* » et de « *têtes à claque* » qu'il emprunte à Jubin (1988, 1991) constituent, selon lui, des soubresauts de l'autorité. Ainsi, une simple remarque d'un enfant peut être perçue comme une provocation par l'enseignant car elle réactive chez lui une problématique personnelle. Au final, Houssaye (2007) considère que l'autorité constitue un problème, à la fois pour l'enseignant, les élèves et la relation éducative qui les unit.

Blais et al. (2008) décrivent quant à eux les trois étapes de la critique de l'autorité en éducation. Tout d'abord, sur un plan politique, la révolution française et ses idéaux ont introduit au sein de l'école la critique de la religion. Ainsi, l'école se doit de former des individus libres, affranchis de la tyrannie du surnaturel et de l'autorité religieuse. Elle doit donc promouvoir la raison au détriment des dogmes et des préjugés. Ensuite, du point de vue pédagogique, l'autorité constitue une entrave au développement de l'enfant puisqu'elle utilise des procédés, tels que les cours magistraux, qui empêchent la liberté de l'enfant, sa capacité à penser et à apprendre par lui-même. Les pédagogies nouvelles, qui prônent par exemple, la participation active des élèves, favorisent la coopération et l'exploration, en s'efforçant d'écarter l'utilisation de l'autorité à l'école. Enfin, d'un point de vue psychologique, l'autorité doit être exclue de l'éducation dans son ensemble, à l'école ou dans la famille. Ainsi, une éducation rigide, répressive et basée sur l'autorité crée des personnalités présentant une ambivalence psychique entre soumission et agressivité. Au final pour ces auteurs, l'autorité constitue donc un danger pour l'épanouissement de l'enfant et la construction de sa personnalité.

4.2. Pas d'éducation sans autorité

On l'aura compris, alors même que pour certains auteurs empruntant principalement à la psychanalyse, l'autorité doit être évitée, pour d'autres, l'autorité est nécessaire en éducation. Parmi ces auteurs, certains considèrent plus radicalement qu'il ne peut pas exister d'éducation sans autorité. En effet, « *on ne s'autorise jamais seul à être contemporain de ce monde* » (Prairat, 2003, p.3). L'éducateur, en faisant preuve d'autorité, accompagne d'autant mieux l'entrée de l'enfant dans ce monde qui existe avant lui et permet que la culture, en tant que le déjà-là, soit signifiante pour lui au lieu de l'écraser en étant « *bruit et non-sens* » (Prairat, 2003, p.3).

Certains auteurs mettent donc concrètement en garde les enseignants et les éducateurs contre les dangers d'une absence d'autorité. Ainsi, peut-on lire que « *la pire des injustices en éducation est l'abandon* ». Et il y a « *dans cet abandon quelque chose de terrible, qui est l'oubli d'une promesse : celle d'avoir à répondre* » (Prairat, 2003, p.4). Selon Reboul (1989), en supprimant l'autorité, on anéantit finalement l'éducation. Eduquer et autoriser sont donc à appréhender comme les deux faces d'un même processus.

5. Crise, érosion ou métamorphose de l'autorité en éducation ?

Pour Prairat (2010a), il est plus pertinent de parler d'érosion de l'autorité que de crise. Le terme « *crise* » induit selon l'auteur une situation d'urgence alors même qu'il s'agit davantage d'une transformation lente de l'autorité.

Cette érosion est liée à des causes à la fois sociologiques, philosophiques et anthropologiques. Elle engendre des conséquences sur le développement psychique des enfants.

Tout d'abord, d'un point de vue sociologique, l'école ne constitue plus actuellement un instrument de promotion sociale pour les élèves. Elle a en quelque sorte de plus en plus de difficultés à tenir ses promesses d'accès à l'emploi. Elle devient donc une institution dont il n'y a plus grand chose à attendre et qui finalement déçoit tant les contraintes sont fortes au regard des aboutissements. On assiste ainsi à un désenchantement, à une désespérance face à l'école qui entraîne une perte de confiance, notamment de la part des familles modestes. Autrement dit, « *l'école ne fait plus autorité spontanément [...]. Y réussir n'est plus une assurance-vie* » (Pain et Vulbeau, 2000). Blais et al. (2008) évoquent quant à eux le paradoxe auquel l'institution doit faire face. Ainsi, « *l'obligation de* » l'école augmente tandis que « *l'obligation dans* » l'école diminue. En effet, les attentes sociales de formation sont

importantes, mais le souhait de mise en œuvre de parcours individualisés et adaptés à chaque élève émerge. Cette primauté de l'individualisme met à mal l'autorité au sein de l'institution.

Ensuite, d'un point de vue philosophique, la démocratie a sacralisé l'individu, libre de choisir ses appartenances et de ne plus subir les contraintes qui s'imposent à lui. Ainsi, il crée ses propres normes qui, alors individualisées, se multiplient. Au final, cela « *génère une crise de la transmission chez des adultes en manque de repères* » (Robbes, 2006a). Selon Blais et al. (2008), le paradoxe actuel pour l'individu est d'accepter la loi de la société tout en pouvant devenir un individu autonome et indépendant. Par ailleurs, l'introduction de ces valeurs démocratiques telles que la liberté et l'égalité au sein des espaces pré-politiques que sont la famille et l'école entraîne l'effacement de l'altérité entre adultes et enfants (Prairat, 2011). Pour Tocqueville (1981), « *non seulement la démocratie fait oublier à chaque homme ses aïeux, mais elle lui cache ses descendants et le sépare de ses contemporains ; elle le ramène sans cesse vers lui seul et menace de le refermer enfin tout entier dans la solitude de son propre cœur* ». Ainsi, la société transcendante à l'individu semble se déliter et par voie de conséquence les notions de filiation, de temporalité ou encore d'asymétrie générationnelle et institutionnelle sont mises à mal, fragilisant au final la relation d'autorité.

Enfin, d'un point de vue anthropologique, il est aisé de constater que dans notre société, le passé ne nous parle guère et l'avenir est vidé de ses espérances. Selon Meirieu (2007), les valeurs des parents issues de leur expérience ou de leur antériorité dans le monde représentent même pour les enfants des handicaps. Le présent devient donc l'ultime référence. Pour les enfants et les adolescents, ces références issues de la société de consommation constituent une réelle emprise par leur obligation de conformité. Selon Blais et al. (2008), il est de fait très difficile pour les enseignants d'exercer leur autorité, car des autorités autres, d'un rang supérieur, la décrédibilisent. La société est donc passée du « *culte des pères* » qui permettait la transmission au « *culte des pairs* » qui fait naître conformisme et imitation (Prairat, 2010a). La crise de l'autorité que connaît notre société est donc, selon Revault d'Allones (2006), une crise de la temporalité. La dimension temporelle historique qui est la matrice de l'autorité est effectivement mise à mal.

Cette difficulté à s'enraciner dans le passé a finalement des incidences sur le développement psychique de l'enfant. Ainsi, selon Bilheran (2009), l'absence d'autorité place l'enfant dans une toute-puissance illusoire, le transformant en enfant-roi ou en enfant-tyran. Cela génère chez lui un profond sentiment d'angoisse, se manifestant par ces pathologies de l'autorité.

III. Former à l'autorité

Le concept d'autorité éducative étant clarifié se pose alors la question de la formation des enseignants à cette autorité. Autrement dit, comment former professionnellement à l'autorité éducative ? Comment permettre aux enseignants de la construire et de l'exercer en classe de façon efficace ? C'est là l'enjeu de cette troisième et dernière sous-partie de l'introduction. Compte tenu du nombre réduit de travaux menés sur cette question, nous avons fait le choix de ne présenter que les trois dispositifs de formation à l'autorité les plus significatifs dans le domaine. Ces dispositifs ont été retenus parmi d'autres car ils apparaissent comme les plus reconnus et questionnés dans la littérature du domaine.

1. Premier dispositif : « S'approprier des principes d'actions pour exercer l'autorité éducative »

Pour Robbes (2010), la formation à l'autorité ne peut se résumer à proposer aux enseignants des solutions toutes prêtes qui pourraient s'apparenter à des recettes applicables en toutes circonstances. En effet, cette modalité de formation présente deux écueils majeurs. Tout d'abord, elle nie à la fois la singularité des élèves et la particularité des contextes dans lesquels ils évoluent. Par ailleurs, elle enferme les enseignants dans l'application de réponses toutes prêtes et ne leur permet pas par conséquent de développer une attitude réflexive à partir et sur leur propre pratique. Pour l'auteur, ce type de formation ne constitue donc pas un processus de construction d'une relation d'autorité.

Afin d'aider les enseignants à construire leur autorité éducative, Robbes (2010) détermine seize principes susceptibles de guider l'action. Ces principes sont définis à partir de l'analyse de douze situations dans lesquelles la relation d'autorité de l'enseignant est mise à mal et non reconnue par l'élève.

Les trois premiers principes sont axés sur la prise d'informations. Par exemple, l'auteur indique qu'il est nécessaire pour l'enseignant de prendre des informations visuelles, auditives et spatiales dans la classe car de leur qualité dépend la qualité de ses interventions.

Les treize autres principes concernent les savoirs d'actions mis en œuvre. Ainsi, l'auteur explique que la parole de l'enseignant constitue l'un des savoirs d'action les plus importants. A ce titre, il précise les interventions les plus efficaces au regard des situations observées, telles que le haussement de ton, l'absence d'interventions verbales, la non intervention, l'attente, etc. Les déplacements de l'enseignant sont par exemple présentés comme une des modalités d'intervention efficaces dans certaines situations de remise en cause de l'autorité par les élèves.

Parallèlement, l'auteur dégage également dix principes relatifs aux représentations du concept d'autorité qui, selon lui, permettent de déconstruire certaines représentations erronées. Ainsi, il est essentiel de savoir ce que recouvre le terme « autorité » afin de comprendre qu'elle n'est pas naturelle, mais peut se construire.

C'est finalement à partir de l'ensemble de ces différents principes que Robbes décrit des dispositifs de formation à l'autorité éducative. La classification de ces dispositifs s'effectue selon quatre principales orientations en termes d'objectifs de formation : « *la clarification du concept et des représentations de l'autorité ; l'exercice d'une autorité éducative au quotidien ; l'élucidation des enjeux inconscients pour les sujets, du rapport à l'autorité ; le rapport des sujets à l'autorité de l'institution* » (Robbes, 2010, p.169). Ces dispositifs s'appuient ensuite sur des modalités de formation différentes et complémentaires. L'orientation dit d'« *élucidation des enjeux inconscients pour les sujets du rapport à l'autorité* » nécessite ainsi selon l'auteur la mise en jeu de dispositifs fondés sur l'analyse de pratiques.

Pour travailler sur l'orientation relative à la clarification du concept d'autorité ou encore de modifier des représentations erronées, l'auteur propose plutôt de mettre en œuvre des dispositifs d'écriture au cours desquels il est demandé aux enseignants de se prononcer sur ce qu'est l'autorité. A partir de la multiplicité des réponses, il est ainsi possible de faire émerger les représentations et de favoriser une première prise de distance. L'auteur préconise aussi des temps d'apports théoriques à partir desquels sont ensuite menés des temps d'échange et de débats professionnels. Enfin, certains dispositifs sont consacrés à la délivrance d'outils permettant à l'enseignant d'exercer une autorité éducative au quotidien. Ce sont là des dispositifs souvent proposés sous la forme de jeux de rôles, qui visent à augmenter la palette des savoirs d'action que l'enseignant peut choisir d'utiliser dans sa pratique quotidienne. Par exemple, lors de certains dispositifs, des perturbations sont proposées aux formés. Après avoir sélectionné une de ces perturbations, les enseignants doivent préciser et justifier comment ils s'y prendraient en classe. Par la mise en jeu d'un travail collectif, les formés aboutissent finalement à la constitution d'un éventail des réponses possibles, mais non modélisantes. Il est aussi possible selon l'auteur d'engager sur cette base des ateliers d'analyse réflexive en demandant par exemple aux formés de classer les interventions préconstruites selon qu'elles renvoient à « *être l'autorité* », « *avoir de l'autorité* » ou « *faire autorité* ».

2. Deuxième dispositif : « Casser ses représentations pour exercer son autorité éducative »

Selon Jorro et Alec (2009), les enseignants novices assimilent généralement l'autorité à une disposition de type capacité naturelle que certains détiendraient et d'autres non. Ils se rapprochent ainsi de la définition de « *l'autorité charismatique* » proposée par Weber (1919). Il apparaît donc nécessaire pour les auteurs de travailler dans un premier temps sur les représentations des enseignants en formation afin de les modifier et pouvoir ensuite travailler sur des savoirs d'action. A partir de ce constat, la problématique posée est celle du comment créer les conditions de formation de sorte que les enseignants transforment leurs représentations initiales et puissent ensuite « *passer de gestes du métier initialement appris et conformistes, à des gestes professionnels construits et personnalisés* » (Jorro et Alec, 2009). Selon les auteurs, c'est effectivement par la construction de compétences professionnelles singulières que l'autorité peut être progressivement étayée chez les enseignants novices. Plus exactement, « *l'exercice de l'autorité de l'autorité est une compétence professionnelle, elle s'apprend, se construit et s'entretient* ». (Jorro et Alec, 2009).

Pour répondre à cette finalité, les auteurs proposent la mise en place d'un protocole expérimental basée sur trois temps de travail successifs. Dans un premier temps, en début d'année, les enseignants novices (en l'occurrence d'EPS) sont invités à observer les incidents qui peuvent se produire lors des séances menées avec leurs élèves. Il leur est, par exemple, demandé de prêter attention tout particulièrement à leurs propres prises de paroles, à la nature des situations d'apprentissage proposées, aux séquences au cours desquelles le risque est prédominant ou encore au temps consacré à la gestion disciplinaire. Lors d'un deuxième temps se déroulant entre novembre et janvier, les conseillers pédagogiques sont invités à délivrer des règles et principes permettant de remédier aux dysfonctionnements et, plus largement, d'aider à la construction de la pratique professionnelle des enseignants novices. Enfin, lors d'un troisième temps, une procédure de validation des gestes professionnels construits à partir des interactions ayant eu lieu avec les conseillers pédagogiques est effectuée.

Ayant analysé par un travail de recherche les conséquences d'un tel dispositif de formation, les auteurs mettent en évidence cinq variables qui, lorsqu'elles sont maîtrisées par l'enseignant en formation favorisent l'exercice d'une relation d'autorité reconnue par les élèves. Ces variables sont (i) le discours de l'enseignant, (ii) la maîtrise du savoir, (iii) la justice sociale, (iv) les réactions de l'enseignant et (v) la sécurité des élèves.

Dans leurs résultats, les auteurs poussent plus en avant encore la réflexion en soulignant qu'il existe quatre formes d'autorité que sont « *être autoritaire* », « *faire preuve d'autorité* », « *avoir de l'autorité* » et « *faire autorité* ». Chacune d'entre elles peut être définie précisément. Ainsi, « *être autoritaire* » consiste à imposer sa décision, à prendre le contrôle de la situation et à la diriger. Elle est associée à l'image du « *chef militaire* ». « *Faire preuve d'autorité* » consiste à intervenir rapidement sur une situation de classe afin de la réguler. Cela passe par la mise en place de sanctions, par le rappel de la règle et correspond à l'image de « *l'arbitre* ». « *Avoir de l'autorité* » est lié à la capacité à faire agir l'autre, à l'inviter à l'action ou encore à organiser le groupe. L'enseignant doit faire preuve, dans ce cas, de dynamisme et faire jouer son image de « *leader* ». Enfin, « *faire autorité* », c'est être écouté, reconnu pour son savoir. L'enseignant est alors perçu par les élèves comme un modèle, ce qui le place en position « *d'expert* ».

Selon les auteurs, tout enseignant qui a développé des gestes professionnels quant à la relation d'autorité est capable d'utiliser de façon pertinente les quatre formes d'autorité selon les situations de classe rencontrées et « *de voguer de l'une à l'autre* » (Jorro et Alec, 2009). Alec (2011) indique plus en détails quel type d'autorité devrait être utilisé selon les temps pédagogiques au cours d'une séance d'EPS. Ainsi, par exemple, afin d'organiser sa classe, l'enseignant devrait utiliser les prises de parole sous la forme de passation de consignes, de formulations ou encore d'explications... Les formes d'autorité requises sont alors dans ce cas « *être autoritaire* » et « *avoir de l'autorité* ». Utilisées simultanément, elles permettent à l'enseignant de prendre le contrôle de la situation afin de faire agir les élèves. Plus généralement, les auteurs considèrent que pour chacune des formes d'autorité, l'enseignant doit construire les outils pédagogiques et les gestes professionnels qui leur correspondent. C'est effectivement à ce niveau que se situe la construction de la compétence.

3. Troisième dispositif : « Quand exercer son autorité éducative vaut pour savoir tenir sa classe »

Le dispositif « Tenue de Classe » proposé à l'ensemble des professeurs titulaires stagiaires depuis 2011 est un dispositif en ligne hébergé sur le site du Scéren CNDP-CRDP (<http://www.cndp.fr/tenue-de-classe>). Ce dispositif a pour objectif d'aider les enseignants novices des premier et second degrés à entrer dans le métier. Il se compose d'un espace « ressources » de vidéos, de témoignages et de fiches pratiques.

Au cœur de ce dispositif, la problématique de l'autorité est principalement travaillée notamment dans le cadre de l'item « *Autorité et respect* ». Ce dernier est composé, d'une part,

d'une vidéo d'apports théoriques délivrés par le philosophe Yves Michaud et, d'autre part, d'une vidéo de conseils pratiques dispensés par Sébastien Clerc, professeur de français en banlieue parisienne.

Les apports théoriques sont essentiellement ciblés sur la description des différentes formes d'autorité que sont, entre autres, l'autorité politique, religieuse, parentale, des anciens et du professeur. Sont aussi décrites les différentes sources d'autorité et la mise en tension entre cette l'autorité et le respect.

Les conseils pratiques associés à ces aspects théoriques se veulent utiles à l'action de la classe. Ils ont pour objectif d'aider les enseignants novices à construire leur autorité et à l'exercer dans leur classe. Les contenus abordés sont plus précisément agencés selon sept grands points que sont la rigueur, le charisme, la bonne forme physique, l'usage de la voix, le respect, l'inégalité pédagogique et le territoire classe. La rigueur affichée, qui peut être optimisée par un langage adapté et contrôlé en classe, une gestion pertinente du tableau ou encore une organisation pensée du bureau par l'enseignant constituant, par exemple, un gage de son autorité. Le charisme et la présence sont considérés comme nécessaires. Ils peuvent être renforcés en travaillant sur la posture, le regard et la réactivité face aux élèves. Pour asseoir son autorité, l'enseignant se doit par ailleurs d'être en pleine forme à la fois physique et morale. Pour cela, il doit avoir une alimentation saine, un sommeil de qualité, une activité physique régulière. La voix est également une composante essentielle de l'autorité. Ainsi, selon Clerc (2011), une voix plus aiguë peut agacer. Le respect qui existe encore y compris dans les établissements difficiles doit être promu. Pour cela, il est conseillé de dispenser des cours de politesse aux élèves basés sur des QCM, du type « *Comment faut-il saluer un policier ?* ». Le respect de soi est également essentiel. Pour les élèves, il est lié à une bonne présentation des copies, dont le non-respect doit être sanctionné par « -1 » en cas d'absence par exemple du prénom ou de la date. L'inégalité pédagogique pose qu'au sein de l'établissement le professeur occupe une place particulière, une fonction qui lui permet d'exiger l'obéissance des élèves. Cette inégalité est marquée par des signes tels que la tenue vestimentaire. Enfin, il existe dans la classe des enjeux de territoire entre le travail et les bavardages. Il est donc nécessaire de faire en début d'année un plan de la classe qui permet de positionner de façon stratégique les élèves bavards et les élèves calmes.

IV. Délimitation de l'objet de l'étude

Assez paradoxalement, alors que les travaux sur l'autorité sont nombreux et entrepris dans plusieurs domaines scientifiques, ceux portant sur comment former à l'autorité sont très limités en nombre et en contenus. Complémentairement, il est aisé de constater à leur lecture qu'ils adoptent unanimement des formats de formation plutôt individualistes, magistraux et ponctuels.

A ce titre, plusieurs réserves peuvent être faites, notamment en termes d'impact effectif de la pratique de classe des enseignants novices. Aucun des dispositifs proposé n'envisage en effet les retombées effectives du travail de formation sur la pratique de classe par exemple en faisant de la situation de travail une véritable situation de formation au et par le travail. De la même manière, Prairat (2011) souligne que la part individuelle de l'autorité est certes primordiale afin de légitimer l'autorité de l'enseignant, mais qu'elle n'est pas suffisante. Selon l'auteur, il est nécessaire en formation de construire et promouvoir des « *formes collectives de travail qui assurent l'avenir du travail professoral et atteste une véritable solidarité professionnelle* » car « *si le professeur est individuellement responsable de ceux qu'il accueille, il est collectivement responsable du monde et des valeurs, dont la non transmission mettaient en péril l'avenir du monde...* » (Prairat, 2011).

C'est finalement pour essayer d'avancer sur ces réserves que ce travail a été engagé. Il cherchera par la mise en jeu d'un dispositif transformatif de recherche à apprécier les retombées d'un dispositif de formation singulier, à la fois collectif et longitudinal, sur la pratique effective de l'autorité éducative d'enseignants novices dans leur classe.

Cadre théorique

Deux cadres théoriques complémentaires ont été choisis afin de mener à bien cette recherche.

Le premier est celui de la « *Clinique de l'activité* » dont l'auteur principal est Yves Clot. Nous avons décidé d'adopter certains postulats de ce cadre car il nous a semblé permettre d'envisager l'autorité éducative non pas seulement comme le résultat d'une somme de savoirs (de types connaissances, principes ou méthodes) à connaître et à appliquer mais plutôt comme une activité professionnelle à part entière. Ceci nous apparaissait comme d'autant plus important que, comme nous l'avons souligné en amont, nous avons fait le choix d'étudier l'autorité éducative et sa construction au sein des pratiques de classe et non seulement en situation de formation. En suivant, nous détaillons les principaux concepts que nous empruntons à ce cadre, notamment la distinction établie entre le genre professionnel par définition collectif et le style personnel d'enseignement propre à chaque professionnel.

Le second cadre théorique que nous empruntons est celui de « *l'anthropologie culturaliste* » développée, par exemple, par des auteurs comme Vincent Descombes ou Christiane Chauviré. Complémentairement au précédent, il nous a semblé effectivement intéressant de convoquer certains concepts de ce cadre pour préciser ce que pourraient être les règles constitutives du genre professionnel, notamment celles relatives à l'autorité éducative. Ce pas en avant par rapport à la clinique de l'activité nous est apparu comme d'autant plus important qu'il devrait nous permettre de situer ce qui est appris en formation par les enseignants novices et apprécier ce qu'ils en font en suivant lors de leur intervention auprès des élèves en classe.

1. Premier cadre d'appui : la clinique de l'activité

1.1 Qu'est-ce que faire son métier ?

Selon Clot (1999), faire son métier relève de quatre composantes ou de quatre « *instances* » :

- la composante personnelle. En effet, le métier s'exerce dans le cadre de l'activité d'un sujet singulier. Ce dernier a un vécu et une histoire qui lui sont propres. C'est plus particulièrement le cas pour l'enseignant novice. Sa conception du métier d'enseignant lui est effectivement personnelle car elle s'est construite au travers de ses différentes expériences de classe en tant qu'élève. Sa représentation du métier émane également des expériences que l'enseignant novice vit en classe lors des interactions avec ses élèves. Bakhtine (1984) définit cette composante comme « *le métier à soi* » car

l'activité professionnelle personnelle ne peut donc être réductible à aucune autre. On comprendra aisément l'importance de cette composante lorsque l'on interroge l'autorité éducative. Chaque enseignant novice s'engage en effet dans une autorité éducative qui lui est partiellement propre compte tenu de ce qu'il est comme sujet singulier. Une des difficultés rencontrées en formation sera donc peut-être de gérer cette diversité pour tendre vers une pratique de l'autorité générique.

- la composante interpersonnelle. Dans le cadre de l'exercice d'un métier, et notamment celui d'enseignant, il ne peut y avoir d'activité sans destinataire. L'activité réalisée est en effet toujours prise dans un échange localisé avec l'autre ou les autres. Dans le cadre de l'activité d'enseignement, les interactions sont de différents ordres et ont plusieurs niveaux : avec les élèves, les autres membres de l'équipe enseignante, les parents d'élèves, la hiérarchie, les partenaires associés à l'école... Il s'agit donc selon Bakhtine (1984) du « *métier d'autrui* ». Il semble que cette composante joue aussi un rôle sur l'autorité éducative. Le métier d'autrui peut en effet être entendu ici comme le « métier avec autrui ». L'autorité éducative serait donc en ce sens singulière selon la nature des actants avec lesquels l'enseignant novice travaille. En formation, il faudrait donc parvenir à aider ce dernier à adapter son autorité selon les contextes d'interaction.

- la composante impersonnelle. Selon Clot (1999), le métier correspond aussi à la tâche prescrite et à la fonction du professionnel. Dans cette composante, le métier se caractérise pour les enseignants par les programmes nationaux, le socle commun de connaissances et de compétences, les différentes directives ministérielles qui se traduisent par des lois, des circulaires et des décrets. Cet ensemble définit les missions des enseignants « *en regard desquelles chacun des sujets qui exerce le métier est interchangeable* » (Clot, site du café pédagogique). Dans le cadre de cette composante impersonnelle, le métier existe indépendamment des individus et peut être qualifié de « *métier neutre* » (Bakhtine, 1984). Il est important de noter qu'à ce niveau il est possible de s'interroger sur l'autorité éducative. La prescription qui est imposée à l'enseignant par l'institution fait de lui, à son tour, un prescripteur et un organisateur de tâches qu'il prescrit en suivant aux élèves. De fait, les prescriptions institutionnelles portent une certaine autorité éducative qui, par le biais de l'enseignant, parvient jusqu'à la classe. Elle sont en effet doublement négociées et ne sont donc pas autoritaires. Tout d'abord, elles le sont par l'enseignant lui-même lorsqu'il prépare sa classe, adapte les contenus aux élèves, fait des choix pédagogiques. Elles le sont également par les élèves qui peuvent soit les négocier, soit refuser d'y répondre.

- la dernière composante est dite « transpersonnelle ». Elle est assimilée au « *genre professionnel* » par Clot (1999). Il s'agit, selon l'auteur, d'une « *mémoire transpersonnelle et collective du métier donnant ensuite sa contenance à l'activité personnelle en situation* » (Clot, 2008, p.107). Toujours attaché à une situation professionnelle, le genre peut être assimilé à un ensemble de règles sociales collectives présumées dans un milieu de travail donné, à un « *répondant générique de métier* » (Clot, 2008) pour les travailleurs. Dans cette perspective, faire son travail revient donc pour les sujets à adopter des « *faisabilités tramées* » (Clot, 2008) dans des façons de faire (y compris les façons de s'adresser aux autres). On comprend dès lors l'importance de cette composante lorsque l'on interroge l'autorité éducative. Trois principales questions se posent à ce niveau compte tenu de notre objet d'étude : existe-t-il des règles génériques relatives à l'autorité éducative ? Comment parvenir à la formalisation de ces règles ? Comment parvenir à former les enseignants novices à ces règles constitutives du genre professionnel enseignant ?

1.2 Collectif de travail et émergence du genre

1.2.1 Travail collectif et collectif de travail

En clinique de l'activité, le postulat est posé selon lequel, c'est seulement par le biais des collectifs de travail entre professionnels que peut émerger la composante générique du métier, autrement dit le genre.

Dans le cadre de sa thèse, Caroly (2010) distingue très clairement le travail collectif et le collectif de travail. Selon l'auteur, pour qu'il y ait travail collectif, les professionnels se doivent de partager entre eux des buts, des objectifs mais également des missions de productions communes. Au cours de l'activité, ils régulent collectivement ces différents points. Ainsi, « *le travail collectif est défini comme l'exécution d'une tâche mais surtout comme la mise en œuvre de régulations collectives d'une activité de travail* » (Caroly, 2010, p. 90). Ce travail collectif peut prendre différentes formes telles que la co-action, la collaboration, la coopération ou l'aide et l'entraide. Selon l'auteur, la fonction de ce travail collectif est de réguler d'une part la production et de l'autre l'efficacité. Mais le travail collectif peut présenter certains aspects négatifs pouvant conduire à des atteintes à la santé des professionnels. En effet, il ne favorise pas l'orientation de l'activité du professionnel par le

biais de ses propres valeurs. Il permet davantage d'appliquer des consignes. Ce n'est donc pas parce qu'il y a travail collectif qu'il y a obligatoirement collectif de travail.

A contrario, le collectif de travail ne peut pas être seulement assimilé à un groupe d'individus engagés dans la réalisation d'une tâche partagée. Selon Cru (1995), pour qu'il y ait un collectif de travail, il faut « *simultanément, plusieurs travailleurs, une œuvre commune, un langage commun, des règles de métier, un respect durable de la règle par chacun, ce qui impose un cheminement individuel qui va de la connaissance des règles à leur intériorisation* ». Le collectif peut donc être envisagé comme une construction collective, un groupe d'appartenance, voire l'histoire d'un milieu. Par conséquent, dans le cadre d'un collectif de travail, les professionnels participent à une œuvre commune. Le collectif devient alors une ressource pour le professionnel, pour son activité individuelle « *qui naît une première fois au niveau social* » (Clot, 2008, p. 146).

1.2.2 Accéder au genre professionnel d'un collectif de travail

Sans chercher à se répéter, précisons qu'au sein de la clinique de l'activité, le genre professionnel est assimilé à un ensemble de normes sociales collectives présumées dans un milieu de travail donné, à un « *répondant professionnel qui, traversant l'activité de chacun, met justement chacun à l'intersection du passé et du présent* » (Clot, 2008, p. 149). Ces obligations sont historiquement et collectivement construites. Ce répondant existe donc dans chacun des professionnels lorsqu'il fait son travail. Le genre constitue d'ailleurs tout à la fois une contrainte et une ressource pour les professionnels. Ainsi, pour l'enseignant novice, le genre est initialement une contrainte et une source de préoccupations (Clot, 2008) car il n'est pas immédiatement acquis donc singularisé. Ce processus d'appropriation du genre nécessitera du temps. Par contre, dès lors qu'il sera intériorisé par l'enseignant novice et que ce dernier l'aura en quelque sorte fait sien, le genre deviendra alors une ressource offrant de multiples potentialités pour faire face à la complexité du travail au quotidien dans les classes.

La question qui se pose à ce niveau de développement est celle de la formalisation du genre et de son éventuelle exploitation en formation. Selon les auteurs travaillant dans le cadre de la clinique de l'activité, c'est seulement dans le cadre des collectifs de travail, tels qu'ils ont été spécifiés en amont qu'il est possible de circonscrire le genre professionnel partagé. Selon ces auteurs, la controverse et les disputes professionnelles au sein du collectif de travail à propos du travail sont en effet générateurs de développement pour le travailleur et la seule voie possible pour délimiter le genre. Selon Clot (2008), il est ainsi

méthodologiquement préférable d'aborder au sein de ces collectifs de travail ce qui sépare les membres les constituant plutôt que ce qui les rassemble. Autrement dit, il est préférable, pour faire émerger le genre partagé par un collectif de travail, d'engager les acteurs à controverser à partir de leurs désaccords plutôt qu'à partir de ce qu'ils partagent.

Selon cet auteur, la mise en place de controverses entre différents membres du collectif de travail permet en effet d'accéder, au sens ici de rendre explicite, aux obligations implicites qu'ils partagent lorsqu'ils travaillent ensemble, autrement dit à l'ensemble des « *façons acceptables ou déplacées* » de faire le travail. Les débats au sein du collectif peuvent donc permettre d'accéder aux façons de faire, signifier, raconter, échanger (etc) « *pré-fabriquées* », c'est-à-dire socialement élaborées par le milieu de travail au cours de son histoire. Autrement dit, c'est au collectif de travail, aidé par un tiers, de les rendre accessibles. C'est cette posture méthodologique que nous emploierons dans notre propre dispositif de recherche pour parvenir à formaliser les règles de métier relatives à l'autorité éducative.

1.3 Genre et règle de métier

Faire son métier revient donc selon les postulats de la clinique de l'activité à adopter et exploiter des façons de faire communes à une profession, c'est-à-dire partagées par l'ensemble des professionnels la constituant. Pour certains auteurs, ces façons de faire peuvent être assimilées à des règles de métier qu'il s'agirait de situer et de formaliser pour pouvoir ensuite les livrer en formation initiale afin que les débutants n'errent pas devant l'étendue des erreurs professionnelles possibles en situation de travail.

Méard et Bruno (2009) rejoignent cette conception du métier et de la formation qui en découle. Selon ces auteurs, les référentiels institutionnels de compétences calibrant la formation des enseignants novices laissent à penser que le savoir enseigner est une simple accumulation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Or, enseigner dans une classe est une situation hautement complexe au cours de laquelle les enseignants sont confrontés à des choix, voire des dilemmes. Afin de former les enseignants à faire face à ces dilemmes, l'apprentissage des règles du métier est nécessaire.

Certains auteurs se sont attachés à préciser ce que pourrait être une règle de métier. C'est le cas par exemple de Bertone, Chaliès & Clot (2009) ou encore Chaliès, Amathieu & Bertone (sous presse) qui considèrent qu'une règle est en réalité une expérience en associant trois autres permettant de la nommer, de l'exemplariser et d'en préciser les résultats attendus.

Chaque règle de métier est dans le détail constituée par un lien de signification (Wittgenstein, 1996) entre les expériences constitutives suivantes :

- une expérience dite d'étiquetage de la règle permettant de la nommer socialement. C'est là une étiquette partagée par le collectif de travail que tout professionnel débutant se devra d'apprendre et ensuite de mobiliser ;
- une expérience dite d'étayage correspondant à l'ensemble des circonstances évoquées pour exemplariser l'expérience d'étiquetage préalablement proposée ;
- une expérience dite de « résultats attendus et/ou constatés ». Chaque règle est en effet associée à ce qu'elle pourrait permettre d'obtenir si elle était suivie.

D'un point de vue théorique, ces auteurs proposent au final de tendre vers une formalisation de toute règle de métier qui serait la suivante : [« *Etiquette de la règle* » vaut pour « *ensemble des circonstances évoquées pour étayer cette étiquette* », ce qui obtient comme résultat « *ensemble des résultats constatés et/ou attendus* »] (Chaliès et Escalié, 2011).

D'un point de vue théorique, on peut donc considérer que le genre professionnel lorsqu'il est objet de controverses entre les membres du collectif de travail finit en quelque sorte par se rendre accessible sous la forme de règles de métier. Ce sont alors ces règles qui enseignées aux novices souhaitant entrer dans le collectif sont une première fois source de l'activité au niveau social (professionnel pourrait-on dire) et une deuxième fois comme ressource au niveau psychologique. Autrement dit, constitutives du genre, les règles de métier peuvent être assimilées au substrat socioprofessionnel qui sera ensuite intériorisé par les professionnels novices lorsqu'ils entreront dans le métier.

Pour aller plus loin, on peut ici considérer que tout professionnel novice, tels que peuvent être les professeurs titulaires stagiaires avec lesquels nous avons travaillé, s'efforce en contexte de travail de suivre des règles constitutives du genre tout en s'efforçant de les styliser compte tenu de ce qu'ils sont (composante personnelle), de ce qu'ils sont dans la relations aux autres (composante interpersonnelle) et de ce qui leur est demandé (composante impersonnelle). Autrement dit, chaque règle de métier n'est donc pas prescrite par le collectif à tout nouvel entrant dans la communauté (Lave & Wenger, 1998). Elle lui est enseignée de sorte qu'il puisse ensuite la faire sienne, c'est-à-dire la suivre compte tenu des circonstances locales de travail mais aussi et surtout de ce qu'il est lui-même. A ce titre, le style peut être défini comme la recreation du genre en situation, comme un usage singulier renouvelé des instruments techniques et psychologiques (Clot, 1999). En retour, il est à noter que le style

affranchit chaque nouveau professionnel du genre et le développe professionnellement et personnellement.

1.4 L'autorité du métier permet de faire autorité dans le travail

Avec certains auteurs, on peut considérer que l'autorité du métier se situe au niveau du genre professionnel et donc des règles de métier qui le constituent et peuvent émerger des débats et controverses au sein des collectifs de travail. L'autorité ne va pas toutefois de soi. Le genre ne fait autorité en soi. Il ne fait autorité que si le travailleur cherche à s'en emparer et tout en le respectant, le stylise compte tenu des circonstances locales de travail. Le genre fait donc autorité comme point de départ de toute action professionnelle sans toutefois faire preuve d'autoritarisme puisqu'il invite chaque professionnel à s'en emparer pour le développer.

C'est en ce sens qu'il faut comprendre les postulats posés en clinique de l'activité. Ainsi le professionnel s'inscrit nécessairement lorsqu'il fait son travail « *dans quelque chose qui transcende les circonstances intersubjectives et en quoi on peut laisser son empreinte* » (Clot, 2010, p.176). Cette autorité du métier permet au travailleur de faire autorité dans le travail et d'être auteur de « *quelque chose de reconnu en dehors de soi, au de-là de soi* » (Clot, 2010, p.177).

Selon l'auteur, si le travailleur ne se reconnaît plus dans ce « *quelque chose* », dans l'autorité du métier, alors, il ne fait plus autorité dans son travail et s'y perd.

2. Second cadre d'appui : l'Anthropologie culturaliste

2.1 Les capacités anthropologiques et normatives

L'une des raisons nous ayant invité à compléter notre appui sur la clinique de l'activité par l'anthropologie culturaliste c'est qu'au sein de cette dernière est envisagé avec davantage de précisions, du moins de notre point de vue, ce qui est constitutif de toute activité professionnelle. Pour des acteurs tels que C. Chauviré (2004) ou V. Descombes (2004), lorsque l'acteur agit, il s'appuie à la fois sur des capacités anthropologiques et normatives (Wittgenstein 1996). Les capacités « anthropologiques » sont assimilées à des « *réactions naturelles* » appartenant à « *un comportement commun de l'humanité* » tels que par exemple la « *capacité générale d'imitation* », le « *modeling* » (Bandura, 2003) ou encore la capacité à associer un « *air de famille* » entre différentes expériences vécues (Wittgenstein, 1996).

Même si elles restent inaccessibles, ces capacités n'en restent pas moins fondamentales lorsqu'on s'attache à questionner la problématique de la formation.

Les capacités normatives peuvent, quant à elles, être assimilées à la maîtrise de techniques apprises qui se déploient dans la pratique. Elles sont donc liées aux raisons qui poussent l'acteur à agir comme il le fait dans l'action. A ce titre, elles sont donc plus des savoir-faire que des savoirs.

Lorsqu'on questionne l'acteur sur les raisons qui l'ont poussé à agir dans certaines situations, on accède finalement à ce que l'on a appelé plus haut « *règles* » qu'il a pu apprendre et/ou suivre et qui par conséquent ont orienté ses actions (Wittgenstein 1996).

2.2 La règle d'un point de vue anthropologique

Sans chercher à revenir sur l'apport de précisions que nous avons fourni en amont, il nous apparaît important de préciser ici ce que nous entendons par le concept de règle, ce concept étant souvent dévoyé, notamment dans le champ de l'éducation et de la formation. En réalité, la notion de règles a toujours été fondamentale dans le champ de l'éducation et de la formation, notamment par exemple en sociologie (Caroly, 2010). Très tôt, (voir par exemple certains travaux de Durkeim), la règle a été assimilée à une valeur universelle constitutive de toute culture ou toute organisation sociale.

Dans le sens ici adopté, la règle peut être assimilée à un postulat supposé diriger un raisonnement et/ou une conduite. Son principe directeur est de définir la finalité, le déroulement ainsi que la valeur d'une ou plusieurs actions. Comprise ainsi, la règle a donc un double sens. D'une part, elle permet de définir la signification des actes et des expériences auxquelles elle est rattachée. C'est précisément ce que nous avons défini plus haut comme la règle en tant qu'expérience permettant aux acteurs, une fois apprise, de signifier autrement leur réalité, notamment professionnelle, et de s'y adapter. D'autre part, la règle constitue un critère de la valeur qui leur est attribué. A ce titre, la règle devient également un « *mètre-étalon* » (Wittgenstein 1996) car elle permet à l'acteur de se construire des attentes face à la situation, de juger de cette situation, de l'interpréter et d'agir au final selon elle tout en s'en émancipant compte tenu de la singularité de la situation.

Il est à noter, bien que ceci soit régulièrement discuté notamment dans le champ de la formation professionnelle des enseignants, que l'attribution d'un sens à un acte confère à la règle une signification « *normative* » (Laugier & Chauviré, 2006). En effet, elle porte l'idée de ce qui est socialement jugé comme acceptable ou non de faire dans certaines circonstances.

C'est en ce sens que nous considérons que la formation des enseignants doit aussi, parallèlement au travail réflexif, concourir à les confronter à ce qu'il est possible ou non de faire selon les situations de travail. Autrement dit, la formation a aussi pour fonction de permettre l'enseignement des règles de métier constitutives du genre professionnel aux novices et leur exploitation. C'est sur ce point que nous nous attardons quelque peu en suivant.

2.3 Les étapes de la formation aux règles de métier

Former des professionnels novices tels que les enseignants revient, d'un point de vue théorique, à s'engager, selon certains auteurs, dans une triple temporalité (pour plus de détails nous invitons à la lecture de : Bertone et al., 2009 ; Chaliès et al., sous presse). Dans un premier temps, il s'agit d'enseigner les règles de métier aux novices afin de leur permettre de signifier leur vécu et de s'engager dans de nouvelles actions professionnelles. Ensuite, le formateur se doit d'accompagner les premiers suivis des règles préalablement enseignées afin que les formés puissent finaliser leur apprentissage. Enfin, dans un dernier temps, il est essentiel d'aider les formés à suivre les règles apprises pour comprendre et agir autrement en situation de formation et/ou de classe.

L'apprentissage de la règle est d'abord soutenue par le formateur, puis devient par la suite une propriété intériorisée du formé (Vygotsky 1978).

2.3.1 Enseignement ostensif des règles de métier

Le premier présupposé tient du postulat développé en amont selon lequel l'interprétation correcte par les formés des expériences professionnelles observées et/ou discutées en formation et vécues en formation ou en établissement scolaire (par exemple lors de l'observation de la leçon d'un enseignant tuteur) suppose un apprentissage préalable (Williams, 2002). Il s'agit d'un apprentissage de règles qui permet aux étudiants de construire la signification de ces expériences vécues et/ou de les évoquer *a posteriori* comme objet de discussion en formation avec leurs formateurs. Dans le cadre d'une anthropologie culturaliste, cet apprentissage s'effectue au cours d'un « *enseignement ostensif* » (Wittgenstein, 2004) par lequel les formateurs fondent la signification de faits et actions professionnels considérés comme exemplaires. Comme évoqué antérieurement, c'est en effet lors de cet enseignement que les formateurs établissent pour chaque règle énoncée le lien de signification entre, d'une part, les circonstances expérientielles identifiées et montrées ostensiblement (ce que nous

avons appelé plus haut l'étayage) et, d'autre part, l'expérience langagière visant à les nommer, c'est-à-dire l'énoncé de la règle. Les règles apprises instituent ainsi une sorte d'étalonnage ou de grammaire de la signification que les formés pourront attribuer à leur vécu. Cet étalonnage, opéré sur la base et à partir des échantillons d'expérience exemplaire ostensiblement montrés permet *in fine* aux étudiants de signifier, d'interpréter et de s'adapter à la singularité des expériences de classe et/ou de formation rencontrées.

A ce niveau, il apparaît important de souligner l'importance de ce postulat compte tenu de notre objet d'étude. On perçoit en effet ici aisément l'autorité du métier, par l'intermédiaire des règles qui le constituent, dans toute activité professionnelle. Les formés ne peuvent en effet signifier ce qui se passe en situation de travail ou de formation au travail, pour ensuite s'y adapter, que s'ils ont appris en amont les règles de métier. On comprend dès lors la nécessité pour un collectif de travail de parvenir à circonscrire ces règles avant toute action de formation. Ce sera là, nous le verrons dans la partie suivante consacrée à la méthode, l'objet d'une première étape de notre dispositif de recherche.

2.3.2 Accompagnement des premiers suivis des règles par les formés

Le deuxième présupposé est que l'apprentissage des règles, initialement objet d'un enseignement ostensif, fait ensuite l'objet de premiers suivis lors desquels des « *explications* » (Wittgenstein, 2004) entre les formateurs et les formés peuvent se mener. C'est en effet à l'occasion de l'accompagnement des premiers suivis des règles préalablement enseignées que les formés commencent à interroger les formateurs ou inversement que ces derniers les reprennent à propos de l'interprétation d'expériences singulières sur la base des règles apprises.

Il convient à ce niveau de noter que la constitution de la signification de l'expérience au cours de l'apprentissage des règles nécessite « *le contrôle* » (Nelson, 2008) des formateurs sur la conformité du suivi de celles-ci par les étudiants. En effet, ces derniers en tant qu'apprenants ne sont pas en mesure de manifester précocement l'intentionnalité ordinairement associée au suivi de la règle lors du dressage que leur impose les formateurs au cours des premières phases de l'apprentissage (Nelson, 2008). Ce n'est, en effet, que par la suite, au travers du suivi conforme des règles dans les différents contextes et du constat des résultats de ces suivis, qu'ils parviennent à y associer les intentions qui y sont ordinairement couplées dans la communauté considérée. C'est, en ce sens, qu'il est donc possible d'entendre le postulat selon lequel le développement professionnel des étudiants est une « *participation* »

à des pratiques (Lave et Wenger, 1991).

Les formateurs doivent donc s'engager dans cette activité d'accompagnement des premiers suivis des règles puis d'explication ostensive en multipliant, sous forme d'exemples montrés et/ou décrits, les circonstances associées aux règles considérées. Ces explications permettront de lever les incompréhensions et/ou dissiper les malentendus et, par-là même, aux formés de suivre ces règles seuls et de façon acceptable (au sens de correct ou conforme aux attentes et intentions visées) dans d'autres circonstances de formation ou de classe.

A ce niveau aussi, un retour sur notre objet d'étude est possible. Les formateurs sont, en effet, lors de cette étape en quelque sorte les garants des premiers suivis adéquats des règles par les formés. Autrement dit, c'est à eux qu'incombe la responsabilité de faire vivre l'autorité du métier. Une nouvelle fois, on perçoit l'importance du collectif de travail qui donnera à chaque formateur les moyens de s'accaparer cette responsabilité.

2.3.3 Accompagner le développement professionnel des formés à partir des règles apprises

Le dernier présupposé est que le suivi par les formés dans certaines situations (de classe et/ou de formation) des règles apprises en formation renvoie à un usage extensif des liens de signification construits. Plus précisément, l'extension du lien de signification et son développement sont rendus possibles grâce à l'identification par les formés d'un « *air de famille* » (Wittgenstein, 2004) entre les circonstances occurrentes et celles apprises en situation de formation qui fonctionnent alors comme « *mètre étalon* » (Williams, 2002).

Le lien de signification appris peut, en ce sens, être envisagé comme le mètre étalon autour duquel l'apprenant ordonne un réseau complexe de ressemblances pour interpréter toute nouvelle situation et *in fine* s'y adapter. Cette capacité est considérée par Wittgenstein comme purement anthropologique. Sans toutefois nier l'existence de processus mentaux, ce présupposé invite finalement à adopter l'idée selon laquelle l'apprentissage de règles ne présuppose pas la compréhension des événements de la classe, mais la précède. Ce postulat d'un développement d'instruments psychiques chez le sujet, conséquent à l'apprentissage de concepts nouveaux, n'est pas spécifique à cette approche et se retrouve aussi dans les recherches sur l'activité humaine en psychologie historico-culturelle (Vytgoski, 1978).

Il semble ici possible d'avancer l'hypothèse selon laquelle la principale difficulté rencontrée par les formés lors de dispositifs de formation par alternance est relative aux possibles usages extensifs des liens de signification appris antérieurement. Plus exactement,

cette difficulté renvoie au fait que ces liens de signification appris dans des circonstances singulières ne permettent pas de signifier et d'agir correctement dans de nouvelles circonstances. En ce sens, former professionnellement peut s'entendre comme faire apprendre des règles aux formés dans certaines circonstances, mais aussi à préparer l'extension de leur usage dans d'autres circonstances. C'est en quelque sorte ici un retour à ce que nous soulignons en amont en distinguant autorité du métier et autoritarisme du métier. Le développement professionnel des professionnels novices mais aussi des professionnels expérimentés est rendu en effet possible par le fait que le métier leur autorise une certaine émancipation des règles qui initialement leur ont été enseignées et leur ont permis de les reconnaître comme membre du collectif de travail. Autrement dit, les règles initialement apprises doivent aussi être sujettes à dépassement de sorte que chaque professionnel puisse se construire son propre style à partir du genre professionnel partagé. C'est là une action de formation qui n'est pas sans poser des difficultés aux formateurs. Ces derniers doivent en effet, tout en étant garant de l'autorité du métier, accepter et contrôler que les formés s'en émancipent sans s'en détourner complètement.

2.4 Retour sur l'objet d'étude

Cette modalité de formation présente plusieurs avantages.

Tout d'abord, le métier est enseigné aux PES par le biais des règles de métier qui ont été verbalisées par les formateurs. Lorsque les PES parviennent à suivre les règles apprises et à les styliser aux circonstances, ils sont alors satisfaits car ils ont obtenu ce qui est attendu par le métier et ce qu'ils envisageaient, ce à quoi ils s'attendaient.

Par ailleurs, Méard et Bruno (2009) précise que cette modalité de formation par le biais des règles de métier n'est pas une simple application de prescriptions mais un réel « *processus spiraloïde, dynamique et instable, marqué par la "co-construction de sens* » au cours de la formation. Le formé n'est donc pas un simple sujet mais un agent. Cela rejoint la théorie de Clot qui explique que « *vivre, c'est pouvoir développer son activité en affectant son milieu par ses initiatives* ».

La méthodologie mise en place dans ce travail de recherche reprend donc les notions du cadre théorique que sont le collectif de travail ainsi que les notions de genre et de règles du métier.

Méthode

1. Le dispositif de recherche

L'étude s'appuie sur le dispositif de formation des professeurs des écoles stagiaires mis en œuvre dans le département de l'Ariège. Il en modifie toutefois certaines composantes de par son caractère transformatif.

1.1 Le dispositif usuellement proposé aux professeurs des écoles stagiaires

Chaque professeur des écoles stagiaire (PES) du département de l'Ariège est suivi de façon spécifique par un professeur des écoles maître formateur (PEMF) qui est son « tuteur » pour l'année et par un conseiller pédagogique de circonscription (CPC).

Le dispositif de formation des PES est plus précisément composé de trois parties :

- Une première partie comprend des temps de pratique accompagnée. Les PES sont alors accueillis dans les classes des différents PEMF du département pour des temps d'observation et de prise en main de la classe. La pratique accompagnée est intensive sur les deux premiers mois de l'année scolaire. Deux autres semaines sont réparties dans l'année, l'une en décembre et l'autre en mars. Ces stages de pratique accompagnée ont notamment pour objectif de permettre aux PES de rencontrer tous les cycles de l'école primaire.
- Une deuxième partie du dispositif comprend deux stages didactiques de quinze jours chacun. Au cours de ces stages, tous les PES sont regroupés afin de bénéficier d'apports sur la didactique des disciplines, la gestion des élèves en situation de handicap, etc. Le premier stage a lieu en janvier, le second en avril.
- Une troisième partie comprend des visites en classe qui sont réalisées par le CPC référent et par le PEMF tuteur. Les visites évaluatives sont au nombre de deux pour le CPC, au nombre de trois pour le PEMF. Elles sont menées de façon distincte. Toutes ces visites sont suivies d'un entretien de conseil pédagogique entre le formateur (CPC ou PEMF) et le PES. Le nombre et la fréquence des visites formatives, quant à elles, sont laissés à l'appréciation des formateurs. Ces visites s'organisent autour de deux temps :
 - un temps d'enseignement mené par le PES et observé par le formateur présent. Cette observation dure la matinée complète soit trois heures.
 - un temps de formation qui prend la forme d'un entretien entre le PES et le formateur au cours duquel est analysée la pratique de classe préalablement observée. A l'issue de l'entretien, un rapport de visite est rédigé et envoyé

au PES. Dans le cadre des visites évaluatives, les items du référentiel de compétences sont complémentairement renseignés. Les différents rapports réalisés suite aux visites évaluatives servent à l'examen de qualification professionnelle effectué en fin d'année.

1.2 Le dispositif de formation transformatif mis en œuvre

Le dispositif utilisé comme support à cette étude se situait dans la troisième partie du dispositif de formation des PES présenté en amont. Il était donc relatif aux visites en classe réalisées par le CPC référent et par le PEMF tuteur. Comme dans bon nombre de départements, ces derniers effectuent leurs visites séparément. Les critères d'observation n'ont toutefois pas été définis collectivement en amont. Seule la grille du référentiel de compétences est commune, mais ce qu'elle recouvre est laissé à l'appréciation de chacun.

La principale transformation du dispositif support à l'étude a justement été d'inviter le collectif de formateurs à définir collectivement les règles de métier sur lesquelles le travail serait ensuite engagé lors des visites. Parmi celles-ci, celle relative à la « délivrance des consignes » aux élèves a été tout particulièrement discutée et formalisée. En suivant, les différentes étapes du dispositif transformatif proposé comme support à cette étude sont présentées.

1.2.1 Etape 1 : mise en place d'un collectif de formateurs afin de définir les règles du métier

Dans un premier temps (courant du mois de novembre), les formateurs volontaires (CPC et CPD) ont accepté de participer à un temps de travail collectif. Réunis, ils ont été invités à visionner une vidéo issue du site [Néopass@action](https://neopass.action.fr)⁹ au sein de laquelle il était possible d'observer comment une enseignante novice réalise l'accueil de ses élèves et s'engage ensuite dans la passation des consignes de la première situation. Il était complémentirement demandé aux formateurs de préciser et d'étayer leurs jugements quant aux actions visionnées de l'enseignante et de décliner les conseils qui leur semblaient intéressants à délivrer pour optimiser sa pratique de classe. Sur la base des échanges et des controverses entre les différents formateurs, des règles de métier ont été progressivement formalisées. Pour ce faire, seuls les éléments génériques, c'est-à-dire partagés et acceptés par tous ont été conservés.

⁹ Ce site est hébergé sur celui de l'Institut Français de l'Education, Ecole Normale Supérieure de Lyon.

1.2.2 Etape 2 : la visite formative du CPC

Lors de cette deuxième étape du dispositif (courant décembre), un des formateurs ayant participé à la première étape de formalisation des règles a effectué une visite formative dans la classe d'une PES volontaire pour participer à l'étude. Il a tout d'abord observé les séances durant une matinée, soit trois heures. A l'issue de cette observation, il a mené un entretien de conseils avec la PES. Lors de cet entretien, le CPC s'est efforcé de s'appuyer sur les règles de métier préalablement définies par le collectif de formateurs, notamment celles relatives à la délivrance des consignes aux élèves.

Suite à cette visite formative, un entretien d'autoconfrontation a été mené avec chacun des acteurs :

- le premier s'est déroulé entre le chercheur et le CPC l'après-midi de la visite ;
- le second a eu lieu entre le chercheur et la PES 48 heures après la visite.

1.2.3 Etape 3 : La visite du chercheur

Une semaine après la visite formative effectuée par le CPC, le chercheur a lui-même effectué une visite. L'objet de cette visite n'était pas de mener un entretien de formation à proprement parler. L'objectif annoncé à la PES était d'observer son usage des conseils délivrés lors de la semaine précédente par le CPC. L'objectif était donc d'observer comment la PES suivait les règles du métier travaillées en amont avec ce dernier.

A l'issue de l'observation des séquences de classe de la matinée, un entretien d'autoconfrontation a été mené entre le chercheur et la PES.

2. Les participants

2.1 Le collectif de formateurs

Au moment de l'étude, le département de l'Ariège comptait huit CPC, dont quatre généralistes et quatre spécialiste de l'EPS, ainsi que quatre CPD pour respectivement les langues vivantes, les TICE, la musique et l'EPS, soit un total de douze formateurs. Six PEMF travaillaient aussi dans le département, ainsi que quatre tuteurs.

Pour l'étude, six formateurs ont accepté de composer le collectif de formateurs : la CPD musique qui, après avoir été PEMF pendant douze ans, occupait le poste depuis cette année et la CPD langues vivantes qui était en poste depuis deux ans. Les autres formateurs étaient pour deux d'entre eux CPC généralistes et pour les deux autres CPC EPS.

Le chercheur était CPC généraliste sur l'une des circonscriptions du département.

2.2 Les participants impliqués au sein des temps 2 et 3 du dispositif transformatif

2.2.1 Le formateur

Agé de 53 ans, le formateur était l'un des quatre CPC EPS du département. Il avait passé le baccalauréat en 1979 puis intégré l'école normale au sein de laquelle il avait bénéficié de trois ans de formation. Il avait ensuite été enseignant pendant 18 ans ainsi que directeur d'école. Depuis 13 ans, il était conseiller pédagogique EPS. C'était le CPC le plus ancien actuellement en poste sur le département.

2.2.2 La professeur des écoles stagiaire

Agée de 32 ans, la PES avait passé le concours l'année précédente. Dans le cadre de son année de validation, elle avait en charge une classe d'élèves de CE2/CM1. Elle avait toujours souhaité être enseignante et plus particulièrement en école primaire. Ses principales motivations étaient liées au travail en équipe et à la volonté de donner aux élèves l'envie d'apprendre.

Dans le cadre de ses études, elle s'était orientée vers une formation scientifique et avait obtenu un DEA (diplôme d'études approfondies) dont le titre est « Analyse du rapport aux savoirs de la physique d'élèves de 1^{ère} L ». Elle avait déjà au moment de l'étude une expérience dans le domaine de l'enseignement. Elle avait en effet été pendant cinq ans assistante d'éducation dans un lycée de 2007 à 2012. Elle avait, par ailleurs, donné des cours particuliers à des collégiens et à des élèves de primaire pendant sept ans. Par ailleurs, elle était titulaire du BAFA (brevet d'aptitudes aux fonctions d'animateur). Dans ce cadre, elle avait été animatrice dans un centre de loisirs.

Dans le cadre de sa fonction de PES, elle se présentait comme une enseignante très motivée et impliquée. Lors des différentes visites des formateurs, elle était parue très à l'écoute, posant de nombreuses questions et sollicitant les conseils. Elle était très impliquée dans sa pratique et son analyse.

2.2.3 La classe

La classe impliquait dans l'étude était une classe d'élèves de CE2/CM1 (11 élèves en CE2 et 13 élèves en CM1). Elle appartenait à une école de la ville de Pamiers. Elle était située dans un quartier accueillant un public plutôt dit « défavorisé ». Dans ce quartier, de très nombreuses familles étaient en effet dans des situations financières précaires. Les parents étaient pour bon nombre en situation de chômage ou bénéficiaient de minima sociaux. Les problématiques familiales étaient pour certains enfants lourdes. Pour certains, ils étaient suivis par des services de soins tels que le Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP) ou le Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD). De plus, l'école accueillait beaucoup d'enfants dont les parents étaient issus de l'immigration et ne parlaient pas correctement la langue française, ainsi que des enfants du voyage dont l'absentéisme est élevé. Globalement, les familles de cette école n'investissaient que très peu l'école. Cela entraînait un écart très important entre les codes de l'école et ceux des familles.

De nombreux enfants de la classe participant au dispositif étaient en difficulté scolaire. La PES considérait qu'elle devait constamment les motiver pour qu'ils entrent dans les tâches proposées. Par ailleurs, la classe était globalement décrite comme agitée. Cela concernait plus particulièrement les élèves de CM1 définis comme distraits, peu motivés et peu investis.

3. Les modalités de recueil des données

Dans le cadre du dispositif mis en œuvre, trois modalités de recueil des données ont été utilisées :

- l'enregistrement audio du temps de travail collectif entre formateurs au cours duquel ont été définies les règles de métier ;
- des enregistrements audio vidéo des séances menées en classe par la PES et des entretiens de conseil pédagogique menés par le CPC y faisant suite ;
- des enregistrements audio vidéo des trois entretiens d'autoconfrontation menés par les acteurs séparément et le chercheur.

3.1 Les données d'enregistrement du collectif de travail

Le temps de travail collectif a été enregistré dans l'un des bureaux d'une des circonscriptions du département. Il s'agissait d'un enregistrement audio uniquement car certains CPC ou CPD ne souhaitaient pas être filmés.

3.2 Les données d'enregistrement des visites

Pour la visite effectuée par le CPC, les séances mises en œuvre par la PES ont été enregistrées en audio vidéo à l'aide d'une caméra numérique installée dans la classe. Cet enregistrement, réalisé en continu et adoptant un plan large a permis de filmer en simultané les actions de la PES et des élèves. L'entretien de conseil pédagogique faisant suite à ces séances a été filmé dans la classe selon les mêmes modalités. Le plan choisi permettait de filmer le CPC et la PES installés en face à face. Les modalités utilisées ont été ensuite les mêmes lors de la deuxième visite en classe effectuée par le chercheur.

3.3 Les données d'enregistrement des entretiens d'autoconfrontation

3.3.1 Le dispositif de recueil des données

Les trois entretiens d'autoconfrontation ont été enregistrés en audio vidéo grâce à une caméra numérique. La caméra était placée de façon à filmer le chercheur et l'acteur autoconfrontés en train de visionner la vidéo sur un ordinateur.

Ces entretiens ne portaient pas sur la totalité de ce qui avait été filmé. Un critère de sélection avait été principalement retenu. Seuls les moments de formation relatifs à des temps de suivi en classe par la PES d'une des règles de métier préalablement circonscrite par le collectif de formateurs étaient en effet sélectionnés. Ce fut en l'occurrence principalement des temps relatifs à la règle du métier dite de « *passation des consignes aux élèves* ».

Les entretiens d'autoconfrontation duraient environ une heure chacun. Ils portaient sur des extraits de pratique de classe ou d'entretien de conseil d'environ 15 à 20 minutes.

3.3.2 La méthode de recueil des données lors des entretiens d'autoconfrontation

L'entretien d'autoconfrontation a pour objectif de confronter chacun des participants à l'enregistrement audio vidéo de son activité et/ou de celle des autres acteurs présents dans la situation. Pour ce faire, il débute par une description au participant concerné du déroulement de l'entretien. Par exemple : « *nous allons observer l'entretien, je vais te poser diverses questions sur ce que tu as fait et sur ce que tu en penses, puis nous discuterons de tout cela ensemble. J'interromprai le visionnage lorsqu'il me semblera nécessaire de te questionner, mais tu peux faire de même si tu souhaites intervenir et apporter des précisions.* »

Afin de reconstituer a posteriori les règles suivies par les acteurs lors du dispositif, la procédure de questionnement était la suivante :

- Etiqueter la règle : il était demandé dans un premier temps à l'acteur autoconfronté de nommer l'action qu'il était en train de réaliser et/ou de visualiser ;
- Etayer la règle : pour accéder aux éléments d'étayage de la règle préalablement nommée par l'acteur autoconfronté, ce dernier était ensuite invité à juger son action et/ou celle d'autrui et à justifier le plus précisément possible son jugement. Le chercheur pouvait ainsi le questionner comme suite : « *Comment juges-tu cette action ?* » ou de façon plus précise associer la demande de jugement et l'objet associé : « *Est-ce que tu penses que tu as bien fait de demander aux élèves de faire cet exemple ?* » ou « *Comment tu juges la façon dont tu demandes le calme ?* » Après avoir porté son jugement, l'acteur autoconfronté était invité à étayer son jugement. Afin de l'y aider, le chercheur utilisait des questions lui permettant d'apporter des précisions comme par exemple : « *Pour quelles raisons est-il important de lui signaler que là il n'écoute pas la consigne ?* » Il utilisait aussi le guidage (« *Tu le fais un peu puisque tu lui dis « tu peux poser des questions* »), la reformulation (« *Donc l'idée, c'est : je ne donne pas le papier pour capter leur attention* » ou la controverse (« *D'accord, mais tu me dis finalement, tout le monde a dit « oui », mais tu aurais pu aller plus loin en disant « qui n'a pas compris ? »* ») ;
- Décrire les résultats attendus : le chercheur invitait enfin l'acteur autoconfronté à spécifier les résultats qu'il attendait dans la situation compte tenu de la règle suivie. Par exemple, par l'usage de questions du type : « *Tu t'attends à quoi lorsque tu demandes le calme à ce moment ?* ».

4. Le traitement des données recueillies

Le traitement des données devait permettre de formaliser les règles suivies par les acteurs lors des situations de classe et/ou d'entretiens de conseil. L'objectif était plus largement de repérer si les règles préalablement définies et formalisées par le collectif de formateurs étaient ensuite délivrées en formation et suivies par la PES dans sa pratique de classe.

Pour y parvenir, les données ont été traitées comme suit :

- étape de retranscription des données : après identification des séquences de classe mais aussi et surtout d'entretien de conseil pédagogique utiles à la recherche, elles ont été retranscrites sous forme de verbatim. Les extraits d'entretien d'autoconfrontation relatifs à ces séquences étaient ensuite retranscrits ;

- étape de découpage des données d'autoconfrontation : le verbatim des autoconfrontations a été ensuite découpé à partir de l'étiquette ou de l'objet du jugement émis par l'autoconfronté et a ainsi permis d'identifier une succession d'unités d'interactions ;
- étape d'identification du jugement et formalisation des éléments permettant sa justification : pour chacune des unités d'interaction, le jugement porté par l'acteur autoconfronté ainsi que les éléments d'étayage qu'il lui avait associés comme justification ont été identifiés ;
- Etape d'identification des résultats attendus : le chercheur s'est ensuite efforcé d'identifier et de formaliser des résultats attendus spécifiés par l'acteur autoconfronté ;
- Etape de formalisation de la règle à partir de l'étiquette, des éléments d'étayage et des résultats attendus : la règle suivie par l'acteur autoconfronté a finalement été formalisée sous la forme suivante : [« *Objet* » vaut pour « *éléments d'étayage* » ce qui donne comme résultat « *ensemble des éléments de résultats attendus ou observés* »]. Chaque règle a été formalisée à partir des propos de l'acteur autoconfronté. Par exemple, [« *Donner un exemple* » vaut pour « *utiliser un vocabulaire adapté* », ce qui obtient comme résultat d'« *obtenir une meilleure compréhension de la consigne et un meilleur engagement* ».]
- Etape de reconstruction de l'historicité des règles apprises et suivies par la PES sur l'ensemble des différents temps du dispositif a été réalisée.

Résultats et discussion

1. Introduction

Comme nous avons pu le spécifier dans le cadre théorique, afin de permettre aux enseignants novices de construire et d'exercer leur autorité en classe, il est nécessaire que les formateurs leur transmettent la composante transpersonnelle du métier autrement dit l'ensemble des règles de métier constitutives de l'histoire collective dans laquelle chacun des professionnels peut se reconnaître. C'est en ce sens qu'il faut entendre que l'engagement des formateurs dans la délivrance de leur propre style d'enseignement ne peut suffire et qu'ils doivent transmettre le « *genre professionnel* » (Clot, 1999). Les collectifs de travail sont justement pour l'auteur la condition de l'émergence de ce dernier, c'est-à-dire des règles du métier. Ces règles « *sont les formulations langagières de ce qui est « à faire » pour enseigner* » (Méard et Bruno, 2009, p.30). Lorsqu'ils les délivrent aux enseignants novices, les formateurs parlent au nom du métier qui fait alors autorité.

Toutefois, même s'il est nécessaire que le métier fasse autorité, cela n'est pas suffisant dans le cadre de la formation des enseignants novices, qui doivent également faire autorité dans leur classe. En effet, les enseignants novices sont des sujets, ils ne peuvent être ainsi assimilés à de simples exécutants d'un métier qui ferait autorité sur eux. Les règles du métier ne leur étant pas imposées mais seulement transmises, ils peuvent faire le choix de les reconnaître comme légitimes ou non. Par ailleurs, après avoir délivré les règles du métier, les formateurs ont aussi pour responsabilité d'aider les enseignants novices à construire leur propre style, c'est-à-dire leurs propres usages du genre professionnel en fonction de ce qu'ils sont et du contexte dans lequel ils travaillent. En effet, l'autorité relevant avant tout de capacités pratiques que les enseignants déploient dans l'action, d'actions contextualisées, les conseils des formateurs doivent aussi relever de la stylisation des règles génériques sans quoi le « *faire autorité* » ne peut se déployer.

Lors de leurs propres usages en classe de ce que les formateurs leur ont transmis en formation, les enseignants novices sont néanmoins confrontés aux élèves qui négocient avec eux. Ils vont donc être généralement dans la nécessité de retravailler à nouveau les règles déjà stylisées en formation pour les faire jouer dans ce contexte singulier avec efficacité. Ils vont être aussi contraints de « *mobiliser des règles de métier dormantes, à en convoquer de nouvelles, à en inventer* » (Méard et Bruno, 2009, p.30). Ils en deviennent alors de véritables professionnels pleinement « *concepteurs* » de leur pratique. Suivant et « stylisant » les règles du métier, les enseignants novices en constatent les résultats attendus. Ils prennent alors d'autant plus confiance en eux, prennent des responsabilités et se sentent au final de plus en

plus en confiance face à leurs élèves. Reconnus par leurs formateurs qui se reconnaissent de plus en plus dans leur pratique singulière, les enseignants deviennent pleinement auteurs de leur vie professionnelle. Autrement dit, les règles apprises puis « stylisées » au fil des expériences pratiques de classe consolident leur pôle « *avoir de l'autorité* ». De fait, ils peuvent plus facilement, d'une part, assumer la dimension statutaire de l'autorité, générationnelle, institutionnelle et symbolique. D'autre part, ils peuvent participer ainsi « *de la dynamique du métier, le fait vivre, le réinvente en le mettant à sa main, le développe en même temps qu'il se développe* » (Méard et Bruno, 2009, p.30). Faisant ainsi partie de la profession, les enseignants novices peuvent donc « *être l'autorité* ». Investi par le métier qui en retour leur permet d'être du métier, les enseignants novices peuvent au final « *être l'autorité* ».

Il est ainsi possible de faire l'hypothèse qu'afin d'aider les enseignants novices à construire et à exercer leur autorité, il est nécessaire dans un premier temps pour les formateurs de délivrer des règles définies collectivement dans le cadre d'un collectif de travail, règles qui font parler le genre professionnel mais que cela n'est pas suffisant. Dans un second temps, il leur faut néanmoins outiller les enseignants, les aider à adapter ce genre à leur contexte de travail, travailler avec eux sur le pôle « *faire autorité* » afin qu'ils construisent efficacement leur autorité et l'exercent sereinement tout en l'assumant.

Dans cette partie « résultats et premiers éléments de discussion », nous nous attachons tout d'abord à présenter les règles définies par les formateurs dans le cadre du collectif de travail. Ces règles concernent plus précisément la passation des consignes. Ensuite, le suivi longitudinal de deux de ces règles [« *Donner un exemple* »] et [« *Demander aux élèves d'être attentifs avant de délivrer la consigne* »] lors des différents temps du dispositif par chacun des acteurs est présenté et analysé. Ces deux règles ont été choisies car elles permettent d'illustrer une contribution du suivi des règles par la PES enseignées par les formateurs sur son autorité en classe.

La première de ces règles est étiquetée « *Donner un exemple aux élèves* ». Elle n'est pas suivie par la PES lors de la première visite du formateur. Sans pour autant que le formateur enseigne la règle à la PES lors de cette première visite, la PES s'engage tout de même, lors de la seconde visite faite par le chercheur, dans un suivi de la règle considérée. L'hypothèse peut donc être faite que la règle avait déjà été construite par la PES dans une autre circonstance de formation et que l'activité du formateur a en quelque sorte permis de la réactualiser. Dans ce cas de figure, la PES suit une règle de métier et s'appuie sur cette dernière pour tenter de faire autorité dans sa classe.

La deuxième règle « *Demander aux élèves d'être attentifs avant de délivrer la consigne* » n'est pas non plus suivie lors de la première visite par la PES. Suite au rappel fait par le formateur, la PES tente de la suivre en visite suivante, témoignant ainsi de sa volonté d'user des règles délivrées. Elle est alors en difficulté pour faire autorité dans sa classe à partir du suivi de cette règle. Elle n'obtient en effet que difficilement le calme et l'attention de ses élèves. Il est ici possible de faire l'hypothèse que la règle n'a pas été réellement apprise par la PES et que l'absence d'un réel enseignement de celle-ci par le formateur ne lui permet pas au final de s'engager dans des suivis efficaces. Dans ce cas, l'autorité du métier n'est pas assez assise pour être une ressource pour la PES.

Ce sont ces deux résultats que nous nous attachons d'analyser dans le détail en suivant pour essayer d'apporter des éléments de réponse à notre objet d'étude.

2. Le travail du collectif de formateurs et la délimitation des règles de métier

Même si les données d'enregistrement de ce premier temps du dispositif n'ont pas été traitées comme ont pu l'être celles des autres temps, il apparaît nécessaire de délimiter l'essentiel de ce qui a pu s'y jouer. Lors de cette séquence du dispositif de formation, les formateurs ont été invités sur la base du visionnage de certains extraits vidéo à signifier des activités professionnelles afin, en suivant, de confronter leur façon de nommer ces activités, de les juger, d'étayer ces jugements et au final de rendre intelligibles leurs conseils.

Compte tenu des préoccupations régulièrement rencontrées par les PES, les vidéos exploitées comme support à ce travail avaient été sélectionnées de sorte de présenter deux temps importants de la vie d'une classe, à savoir l'accueil des élèves et la passation des consignes. Autrement dit, les extraits vidéo avaient été sélectionnés pour permettre un échange professionnel entre les formateurs sur des règles de métier pouvant être ensuite partagées avec les PES compte tenu de leur développement professionnel.

Lors des échanges faisant suite aux visionnages des extraits, les formateurs ont surtout discuté sur « la passation de consignes ». Plus en détails, ils ont travaillé sur les règles étiquetées :

- Demander aux élèves d'être attentifs ;
 - si la situation est inédite :
 - lire la consigne ;
 - demander à un enfant de la relire ;
 - demander à un autre enfant de la reformuler ;
 - faire un exemple au tableau si nécessaire ;

- s'assurer que les élèves ont compris ce qui était attendu d'eux ;
- évoquer les aspects matériels (quel cahier ? quelle présentation ? quels outils ?) ;
- rappeler la consigne quand les élèves sont au travail (guidage) ;
- si la situation est connue et ritualisée :
 - faire lire la consigne par un enfant ;
 - s'assurer que tout le monde a compris ce qui est attendu.

Ce sont donc ces éléments constitutifs de la règle relative à la passation des consignes qui ont été débattus par le collectif de formateurs et ont été finalement acceptés comme constitutifs du métier à partager avec les enseignants novices. Les formateurs les ayant considérés comme des règles à part entière, nous les considérerons de la même manière en suivant. Lors de notre discussion nous reviendrons toutefois sur ce choix qui apparaît en effet discutable. Théoriquement, il semble en effet que ces différents éléments soient plutôt de l'ordre des éléments d'étayage d'une même règle relative à la passation des consignes. Ils n'auraient alors en ce sens pas de sens professionnel pris séparément.

3. Le suivi de la règle « Donner un exemple » lors de la passation de la consigne au service de l'autorité de la PES

3.1 Le suivi de la règle qui ne constitue pas réellement une aide à la compréhension de ce qui est attendu par les élèves

Lors de la deuxième leçon du dispositif (Temps 3), la PES suit la règle « *Donner un exemple aux élèves* » dans le cadre d'une séance de vocabulaire avec ses élèves de CM1 et de mathématiques avec ses élèves de CE2. Elle suit plus exactement cette règle lorsqu'elle mène une présentation de la situation en cherchant à impliquer les élèves, notamment en leur faisant lire et interpréter une polycopie. Elle cherche, par cet accompagnement de l'activité des élèves, à vérifier la compréhension des consignes préalablement délivrées par l'usage de cette dernière. Cette activité est accessible lorsque par exemple elle initie la séance de vocabulaire avec ses élèves de CM1 (extrait 1).

Extrait 1

Verbatim de l'enregistrement
<p><i>La professeur des écoles stagiaire (PES) distribue des exercices sur photocopie à ses élèves.</i> PES : Vous lisez la consigne et regardez l'exercice. <i>La PES laisse deux minutes à ses élèves.</i> PES : Qui me lit la consigne de l'exercice ? Fatila, vas-y. Fatila : Recopie ces mots et entoure leur préfixe.</p>

PES : Je n'ai pas bien entendu. Chut !
 Fatila : Recopie ces mots et entoure leur préfixe.
 PES : Que devez-vous faire dans cet exercice ? Jamel.
 Jamel : On doit recopier les mots.
 PES : Donc première chose, on doit recopier les mots.
 Jamel : Ensuite quand ils sont recopiés, on entoure le préfixe.
 PES : ensuite quand vous les avez recopiés, deuxième chose, vous entourez leur préfixe. Par exemple... par exemple.
Cécile écrit le mot « enterrer ».
 PES : Dans le mot « enterrer », quel est le préfixe ? Naomé ?
 Naomé : « En »
 PES : « En », oui. Donc qu'est-ce que je dois faire là ?
 Naomé : Tu dois entourer « en ».
 PES : Je dois entourer « en ». Très bien. Vous avez compris ce que vous devez faire.
 Les enfants : Oui.
 PES : Qui me le réexplique ? Amélie.
 Amélie : On doit d'abord...
 PES : Attends, excuse-moi. Kévin, tu écoutes ?
 Kévin : Oui.
 PES : Vas-y alors.
 Amélie : On doit recopier le mot...
 PES : TOUS les mots.
 Amélie : Et après on doit entourer leur préfixe.
 PES : Vous entourez le préfixe. Vous faites cet exercice. Quand vous l'avez terminé, j'en ai un deuxième à vous proposer.

Cet extrait permet de repérer toute la complexité de l'activité de passation des consignes aux élèves. En l'occurrence, la PES s'assure dans un premier temps que les enfants ont bien lu la consigne sur leur polycopie. En ce sens, elle interroge les élèves après leur avoir laissé un temps de lecture pour s'assurer qu'ils ont bien repéré les attentes. Autrement dit, dans un premier temps, elle met l'accent sur ce qui est attendu par un jeu de questions réponses (« *Donc qu'est-ce que je dois faire là ?* ») mené avec les élèves. Elle précise le but de la situation proposée. Elle leur rappelle ainsi qu'ils doivent « *entourer le préfixe* » après avoir « *recopié les mots* ». Une fois que les élèves ont été en capacité de spécifier ce qui est attendu d'eux, la PES réalise avec eux un exemple au tableau. Autrement dit, la PES suit la règle « *donner un exemple* » en la contextualisant à son activité. Ici l'exemple n'est utilisé que lorsque les élèves ont été en capacité de lire puis d'explicitier ce qui est attendu d'eux. Lors de l'EAC qui suit cette séance, la PES fait un retour sur ce moment de son activité (Extrait 2).

Extrait 2

CH : Alors là qu'est-ce que tu fais ?
 PES : Alors là, je donne un exemple... que j'avais pas donné vendredi.
 CH : D'accord. Et est-ce que tu juges que cet exemple tu l'as bien passé ?
 PES : Non, trop lent. Honnêtement, j'avais pas l'exemple en tête... donc je l'ai improvisé... donc le temps que du coup, je cherche un mot dans ma tête, ça a pris du temps... et... heu... peut-être j'ai utilisé un mot qui n'était pas le mieux au niveau du sens, bon enfin, bref... J'ai pris celui-là parce qu'il avait été évoqué dans un exercice précédemment... donc c'est le premier qui m'est venu à l'esprit. Trop lent. CP : Donc tu penses qu'il faudrait que la passation de l'exemple soit quelque chose de plus rythmée.

PES : Mais du coup, c'est ma faute, là, j'aurais dû anticiper ça et savoir exactement quel exemple j'allais donner.
 CH : D'accord. Pour quels résultats pour les élèves, cet exemple ?
 PES : L'exemple ? Pour une (1) meilleure compréhension de ce qu'il faut faire. Le fait de le visualiser pour les élèves qui sont plutôt visuels. Et pour la passation de l'exemple, le fait que ce soit (2) plus rapide... peut-être pour éviter une démobilitation des élèves.

Lors de son EAC, la PES suit la règle [« *Donner un exemple* » vaut pour « *savoir exactement quel exemple donner* » et éviter de « *l'improviser* », ce qui obtient comme résultat d'« *obtenir une meilleure compréhension de la consigne par les élèves* » et d'« *éviter leur démobilitation* »].

En effet, n'ayant pas anticipé l'exemple à donner, la PES cherche durant quelques secondes un mot comportant un préfixe. Ainsi, elle dit « *ensuite quand vous les avez recopiés, deuxième chose, vous entourez leur préfixe. Par exemple... par exemple* » (extrait 1). Ce n'est qu'après quelques secondes de réflexion qu'elle écrit le mot « *enterrer* ». Le rythme auquel elle fait faire l'exemple lui semble donc « *trop lent* ». Ce point semble l'inquiéter car cela pourrait entraîner « *une démobilitation des élèves* », ce qui est son principal souci dans cette classe. Il est important de noter que l'exemple est un temps important pour la compréhension des consignes et doit donc être considéré comme une consigne à part entière à anticiper afin de le délivrer sans hésitation aux élèves. Si tel est le cas, l'exemple contribue en effet à la posture d'autorité de l'enseignant dans sa classe. A contrario, si les élèves perçoivent que l'exemple n'est pas préparé, l'autorité de ce dernier peut être mise à mal.

Complémentairement, il est intéressant de noter que la PES précise par ailleurs qu'elle mène cette activité d'exemplarisation compte tenu des éléments de formation apportés par le formateur lors de la visite de la semaine passée. Elle précise en effet lors de son EAC qu'« *elle donne un exemple* » alors même qu'elle n'en avait « *pas donné* » la semaine passée lors de la venue du formateur. Ainsi, lors de son entretien post-leçon que l'on analysera ultérieurement (Extrait 10), le CP lui indique qu'« *il faut penser aussi, je donne un exemple* ». Lors de son EAC (Extrait 17), la PES confiera d'ailleurs « *je suis en train de me rendre compte que je n'ai pas donné d'exemple. Et là, je suis intérieurement catastrophée (rires).* »

Dans la suite de l'EAC, la PES précise au chercheur plus en détails la nature de son activité lorsqu'elle s'engage dans la délivrance de l'exemple aux élèves (Extrait 3).

Extrait 3

CH : Là qu'est-ce que tu fais ?
 PES : Je donne un exemple, mais c'est pas vraiment moi qui le donne, ce sont les élèves qui le font. Ca me semble plus efficace.
 CH : D'accord, comment tu juges que tu as fait ce temps-là... ce temps où tu fais faire aux élèves l'exemple ?

PES : Je pense à le voir... que c'est trop rapide. Paradoxalement, j'ai eu un temps d'attente important quand j'ai cherché l'exemple et là une fois que je l'ai donné, je demande tout de suite aux élèves de me donner le préfixe dans ce mot... sans leur laisser assez de temps pour réfléchir.

CH : D'accord. Et pourquoi tu juges que c'est trop rapide la façon dont tu leur fais faire cet exemple ?

PES : Sitôt que j'ai dit le mot, je me tourne vers les élèves en leur disant « trouvez-moi le préfixe » et peut-être certains élèves n'ont pas... heu ... les élèves qui s'en sortent bien... forcément heu... ils ont la réponse tout de suite et les autres, certainement pas.

CH : Pourquoi tu fais faire l'exemple aux enfants ? Pour quels résultats pour eux ?

PES : Je suis embêtée, heu... ben toujours pareil... heu... le fait de le dire avec des mots d'enfants va leur permettre de mieux comprendre.

Lors de cet extrait d'EAC, la PES précise qu'elle suit la règle [*« Donner un exemple »* vaut pour *« laisser faire les élèves en leur laissant le temps pour réfléchir »* vaut pour *« le faire dire avec des mots d'enfants »*, ce qui obtient comme résultat de *« permettre (aux élèves) de mieux comprendre »*]. Il est intéressant de noter qu'une partie de l'étayage de la règle suivie (*« le faire dire avec des mots d'enfants »*) découle de conseils proposés par le formateur lors de sa visite antérieure (Temps 2). Plus exactement, la PES reprend cet étayage d'un conseil délivré par le formateur lors de l'entretien post-leçon. Ce conseil ne concernait pas directement l'activité de délivrance des exemples. Il était relatif à la reformulation de la consigne par les élèves. En effet, le formateur lui a conseillé de *« faire reformuler la consigne, c'est-à-dire la redire avec ses mots, parce qu'entre le langage que tu utilises et le langage qu'utilise l'enfant, il y a un décalage des fois... »*. La PES semble donc s'être appropriée l'argument énoncé et l'a associé comme élément d'étayage à la règle *« Donner l'exemple »* car cela lui semble *« plus cohérent »*, *« plus efficace »*. Autrement dit, à cet instant de la leçon, la PES ne suit pas une règle enseignée par le formateur. Elle suit une règle que, semble-t-il, elle possédait déjà. Par contre, elle l'interprète en y associant un élément d'étayage fourni par le formateur. C'est à la fois constructif du point de vue de sa formation professionnelle mais présente aussi des lacunes puisque comme nous avons pu le noter son activité d'exemplarisation reste au final peu adéquate.

Outre le fait de préciser la règle qu'elle suit lorsqu'elle donne un exemple aux élèves, la PES porte un jugement sur cette activité. Elle considère en effet, lors de son EAC que *« c'était trop rapide »*. Selon elle, elle écrit l'exemple au tableau et interroge immédiatement un élève qui donne la réponse exacte, ne permettant pas à chacun de disposer d'un temps de réflexion suffisant : *« une fois que je l'ai donné, je demande tout de suite aux élèves de me donner le préfixe dans ce mot... sans leur laisser assez de temps pour réfléchir »*. Bien que la PES n'y revienne pas vraiment dessus lors de son EAC, il semble ici possible de postuler qu'elle évite de laisser un temps de réflexion aux élèves pour éviter qu'ils ne décrochent de la

situation en cours. Elle garde donc la main et engage directement les élèves dans l'exemple alors même que certains auraient certainement besoin d'un temps de réflexion plus long.

On peut aussi constater que la PES choisit de faire réaliser l'exemple aux élèves, c'est-à-dire leur demande d'appliquer la consigne. Elle fait là un usage singulier de l'exemple. En effet, ce dernier lui sert à faire appliquer la consigne au lieu de constituer, comme c'est usuellement le cas dans le métier, une aide à la compréhension de la consigne avant même son application. Autrement dit, alors même qu'elle dit suivre la règle afin d'aider à la compréhension des élèves, elle les place dans une situation qui n'y concourt pas vraiment. C'est aussi une conséquence qui pourrait augmenter le risque que les élèves puissent se tromper, décrocher de la situation et par conséquent que son autorité soit fragilisée à nouveau.

Dans le cadre de la deuxième séance du dispositif (Temps 3), la PES suit aussi la règle « *Donner un exemple* » lors de la séance de mathématiques menée avec les élèves de CE2 (Extrait 4).

Extrait 4

Verbatim de l'enregistrement
<p><i>La PES distribue l'exercice sur photocopie.</i></p> <p>PES : Qui me lit la consigne. Avant de coller, on la lit ensemble. Allez, Naoura. On écoute, on écoute. On n'écrit pas, on écoute la consigne. Attends, Naoura.</p> <p>Naoura : Dans chaque liste, je recopie le plus petit nombre en bleu et le plus grand en noir.</p> <p>PES : Qu'est-ce que vous devez faire ? Mathieu.</p> <p>Mathieu : Ben, dans chaque liste, il faut recopier le plus petit nombre en bleu et le plus grand en noir.</p> <p>PES : Oui. Combien y'a de listes de nombres ?</p> <p>Les enfants : Deux.</p> <p>PES : Deux listes de nombres. La liste a et la liste b. Par exemple, je vous donne un exemple.</p> <p><i>La PES écrit un exemple au tableau.</i></p> <p>PES : Par exemple, ici, qu'est-ce que je vais faire ? Qu'est-ce que vous devez faire ? Véronica.</p> <p>Véronica : On doit... heu... écrire... heu... le plus petit nombre en ... bleu ... et le plus grand en ... heu... noir.</p> <p>PES : C'est-à-dire que... alors... dis-moi ce que ça va donner sur cet exemple.</p> <p>Véronica : Le plus petit nombre, c'est 53.</p> <p>PES : Donc, je le recopie de quelle couleur ?</p> <p>Véronica : En noir.</p> <p>Shaima : Non en bleu.</p> <p>PES : Le plus petit nombre, je le recopie en...</p> <p>Shaima : Bleu.</p> <p>PES : Sharon, on explique la consigne, tu écoutes sinon tu ne sauras pas faire l'exercice.</p> <p>Shaima : En bleu.</p> <p>PES : Donc 53, je vais l'écrire en bleu. Et ensuite qu'est-ce que je vais écrire ? Orlando ?</p> <p>Orlando : Heu...</p> <p>PES : Qu'est-ce que je vais écrire ensuite ? Véronica ?</p> <p>Véronica : Tu écris en noir 603.</p> <p>PES : Pourquoi ?</p> <p>Véronica : Parce que c'est le plus grand de tous.</p> <p>PES : Oui. Donc, dans cette liste que j'ai écrit au tableau, le plus petit nombre, c'est 53, donc je le recopie en bleu. Et le plus grand nombre, je dois le recopier en noir. Donc comme 603 est le plus grand, je le recopie en noir. C'est bon.</p> <p>Les enfants : Oui.</p> <p>Karima : On les recopie où les nombres ?</p>

PES : On les recopie où les nombres ? Les enfants : Sur le cahier. PES : Oui sur le cahier. Allez, vous démarrez.

Comme pour l'extrait de séance de grammaire préalablement analysé, la PES donne ici aussi un exemple aux élèves afin qu'ils comprennent les consignes de la nouvelle situation. Elle procède en s'appuyant sur une polycopie et en impliquant en quelque sorte les élèves à cette présentation. Dans le même sens que ce que nous soulignons en amont, le PES est aussi lors de ce temps préoccupée par la tenue de la classe. En ce sens, elle laisse encore moins de temps aux élèves pour réaliser ce qu'elle attend d'eux. Concrètement, la PES ne laisse pas de temps aux élèves pour lire et comprendre par eux-mêmes les consignes écrites sur leur polycopie. Elle procède en quelque sorte à une lecture avec eux.

L'aspect didactique est également présent : il s'agit de trouver dans une liste de nombres le plus petit et le plus grand. Il est par contre intéressant de constater que le volet concret de la consigne est très prégnant dans les explications données par la PES. Il porte sur les couleurs à associer aux nombres selon leur grandeur. A ce titre, on peut relever que la consigne est très complexe. Ainsi, les élèves doivent tout d'abord repérer dans une liste le nombre le plus petit, puis dans un second temps le plus grand, enfin associer à chacun des nombres la couleur correspondante. Là aussi, la PES pose des questions afin de faire émerger les étapes du travail à effectuer : « *Donc, je le recopie de quelle couleur ?* », « *et ensuite, qu'est-ce que je vais écrire ?* ». Elle met en place un étayage très fort et termine en synthétisant elle-même les réponses fournies par certains élèves pour finaliser son exemple au tableau.

Lors de l'EAC relatif à ce temps de classe, elle précise les raisons du suivi de cette règle et fournit des explications quant aux difficultés qu'elle a pu rencontrer (Extrait 5).

Extrait 5

CP : Qu'est-ce que tu fais ? PES : Et je donne un exemple (1) suite à la discussion que l'on a eue vendredi dernier... et d'autant plus là qu'il y a des listes... heu... voilà... cela me permettait d'écrire une liste de mots au tableau, (2) qu'ils visualisent ce qu'est une liste... CP : Est-ce que tu penses que tu l'as bien fait ? PES : Non, parce que j'ai écrit la liste de mots et ensuite j'ai écrit le petit a sur la gauche et j'aurais dû faire l'inverse. Parce que du coup, j'ai écrit de droite à gauche et cela ne correspond pas à l'aspect de la liste qu'ils ont sur le papier. CP : Pour quels résultats pour les élèves de faire cet exemple au tableau ? PES : Pour revisualiser ce qu'est une liste de mots et qu'ils comprennent que sur leur exercice, ils devaient d'abord commencer par la première liste de mots puis passer à la deuxième.
--

Lors de son EAC, la PES précise qu'elle suit la règle [« *Donner un exemple* » vaut pour « *Ecrire une liste de mots au tableau* », ce qui obtient comme résultat que les élèves

« visualisent ce qu'est une liste de mots » et « comprennent par quelle liste de mots commencer »].

Elle précise par ailleurs qu'elle s'engage dans ce suivi compte tenu des éléments de formation apportés par le formateur lors de la visite de la semaine passée, « suite à la discussion que l'on a eue vendredi dernier... ».

Par ailleurs, elle justifie le suivi de cette règle par la complexité de la présentation de l'exercice de mathématiques sous forme de listes, types de textes considérés par la PES comme peu faciles à lire pour des élèves de CE2.

Par contre, la PES fait un retour critique sur sa pratique en expliquant qu'elle n'a pas présenté correctement sa liste puisqu'elle n'a pas suivi le sens de l'écriture, ce qui est important pour des jeunes élèves : « j'ai écrit la liste de mots et ensuite j'ai écrit le petit a sur la gauche et j'aurais dû faire l'inverse ».

Dans la suite de l'EAC, la PES précise ses intentions à cet instant de la leçon (Extrait 6).

Extrait 6

CP : Qu'est-ce que tu fais ?
PES : Et toujours pareil... heu... je mets l'exemple au tableau, mais ce n'est pas moi qui vais le résoudre, ce sont les élèves.
CP : Comment tu juges le fait de demander aux élèves de faire cet exemple ?
PES : Je ne le demande pas bien, je vérifie pas qu'ils soient attentifs. Heu, voilà. Après que ce soit un élève qui le fasse, cela me semble plutôt cohérent.
CP : Pour quelles raisons ? Pourquoi tu penses que c'est nécessaire que ce soit un élève qui fasse l'exemple ?
PES : Pour une meilleure compréhension des autres élèves.
CP : C'est-à-dire ?
PES : Par rapport au vocabulaire utilisé et du coup (1) une meilleure compréhension et donc (2) un meilleur engagement.
CP : D'accord.

A la lecture de cette retranscription de l'EAC par la PES, on peut noter le caractère récurrent de sa façon de procéder. Elle suit, bien que les circonstances soient différentes, la règle [« Donner un exemple au tableau » vaut pour le « faire résoudre par les élèves » ce qui obtient comme résultat « une meilleure compréhension de la consigne » et « un meilleur engagement »]. Comme pour la séance de grammaire, elle s'efforce d'étayer la compréhension des élèves afin qu'ils ne décrochent pas. Pour ce faire, sa formulation se fait avec « un vocabulaire adapté » aux enfants de sorte de se placer « au service d'une meilleure compréhension et donc d'un meilleur engagement ». Par contre, elle est consciente qu'elle ne « vérifie pas qu'ils soient attentifs ». Elle transforme la règle initiale délivrée par le formateur « Donner un exemple » en « faire résoudre l'exemple par un élève » car cela permet, selon elle, d'obtenir une formulation de ce qui est attendu faite par les élèves et non par l'enseignante.

Complémentairement, on peut constater l'engagement assez paradoxal de la PES qui tout à la fois cherche à vérifier et/ou consolider la compréhension de la consigne par les élèves tout en leur demandant de rapidement répondre à ses questions. Au final, la PES a l'impression de donner un exemple de ce qu'il y a à faire, mais en réalité ce n'est pas le cas. Sa passation ne comporte effectivement pas vraiment d'exemples « exemplaires » de ce qu'il y a à réaliser. Cela aurait été le cas si elle avait donné elle-même à voir à ses élèves ce à quoi correspond ce qu'elle attend d'eux. Elle les place donc dans une situation de premières tentatives de résolution du travail présenté en amont, avec pour conséquence de placer les élèves dans une situation difficile car ils peuvent se retrouver en échec devant tout le groupe. Alors même qu'elle cherche à garder l'attention et le contrôle de sa classe, la PES met donc en œuvre une situation d'interaction qui pourrait la placer en difficulté et nuire à son autorité éducative.

Lors de la suite de l'EAC, la PES continue d'expliquer ses intentions (Extrait 7).

Extrait 7

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

PES : Je leur demande d'appliquer la consigne de l'exercice à l'exemple que j'ai mis au tableau. Donc de résoudre cet exemple.

CH : Comment tu juges cette activité ?

PES : Vu tout ce que l'on a dit, cela me semble nécessaire de le faire... d'autant plus qu'on avait déjà fait avec les CE2 un exercice de ce type et... heu... j'avais bien remarqué qu'ils n'avaient pas compris le travail à faire.

CH : Hum, hum.

PES : Et du coup... la dernière fois, c'était raté dans le sens où ils n'avaient pas bien compris de quelle couleur il fallait recopier. Du coup, cela me semblait nécessaire, là, de le faire avec eux. Qu'ils aient sous les yeux, on recopie tel nombre en noir parce que c'est le plus grand et tel nombre en bleu parce que c'est le plus petit. Ils vont le visualiser.

CH : Et pourquoi tu penses que tu l'as réussi de faire faire un exemple aux élèves et toi de noter au fur et à mesure au tableau ce que l'élève te dicte ?

PES : Heu ... et bien par rapport à ce que je viens de dire... c'est-à-dire que comme la dernière fois c'était raté, j'espère que là l'exercice sera davantage réussi. Parce qu'ils sont capables de le faire là les élèves, c'est plutôt l'aspect matériel qui les gêne.

CH : Et là, ça te permet quoi ? Qu'est-ce qu'ils vont visualiser ?

PES : Ils vont visualiser les couleurs. Ils auront l'exemple sous les yeux avec le plus grand nombre écrit en noir et le plus petit écrit en bleu.

CH : Et pour quels résultats ?

PES : Ils peuvent se référer à l'exemple pour faire l'exercice s'ils ont oublié ce qu'il faut faire.

CH : D'accord.

Lors de la suite de son EAC, la PES associe une seconde intention au fait de donner comme elle peut le faire un exemple aux élèves. Pour elle, il est effectivement important de bien mener cette activité d'exemplarisation pour optimiser la compréhension des élèves. Pour autant, elle vise aussi la possibilité de fonder un référent aux élèves. Elle suit donc la règle [*« Demander aux élèves d'appliquer la consigne »* vaut pour *« les inviter à résoudre l'exemple mis au tableau »*, ce qui obtient comme résultat de *« les aider à « visualiser » ce*

qui est attendu d'eux et de leur permettre ensuite de se référer à l'exemple pour faire l'exercice s'ils ont oublié ce qu'il faut faire »]. Ainsi, l'écriture au tableau de l'exemple sert de modèle et de référent aux élèves en cas d'oubli quant à l'association des couleurs aux nombres concernés.

Le suivi de cette règle semble motivé par plusieurs raisons. Tout d'abord, la PES fait référence à une expérience antérieure au cours de laquelle elle avait déjà proposé ce type d'exercice et pour lequel elle avait « bien remarqué qu'ils n'avaient pas compris le travail à faire ». Ainsi, selon elle, « la dernière fois, c'était raté ». Par ailleurs, elle se rend compte que les élèves peuvent ne pas réussir l'exercice non pas parce qu'ils ne maîtrisent pas la notion abordée mais parce qu'ils sont gênés par l'aspect matériel de la consigne : « la dernière fois, c'était raté dans le sens où ils n'avaient pas compris de quelle couleur il fallait le recopier. Du coup, cela me semblait nécessaire, là de le faire avec eux. ». Par conséquent, elle fait une analyse de sa pratique puisqu'elle prend conscience que, pour ce type d'exercice, les élèves échouent alors qu'ils maîtrisent les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche : « Parce qu'ils sont capables de le faire là les élèves, c'est plutôt l'aspect matériel qui les gêne ».

Ces différents extraits d'EAC permettent de mettre en évidence la complexité de l'activité de classe de la PES au moment où elle délivre les consignes des situations aux élèves et pour ce faire s'engage dans un exemple. Cette activité vise tout à la fois à juger de la compréhension des consignes par les élèves en les invitant à répondre par eux-mêmes aux questions qu'elle leur pose, mais aussi, à fixer le référent, autrement dit le bon exemple, sur lequel ils pourront en suivant s'appuyer pour s'engager dans la situation. L'extrait d'EAC qui suit permet de souligner que cette activité reste très coûteuse pour la PES, les élèves n'étant pas forcément en réussite rapidement et ce non pas pour des raisons de compréhension mais plutôt d'application de la consigne (Extrait 8).

Extrait 8

CH Alors qu'est-ce que tu fais là ?
PES Là, je leur demande de se référer à la consigne pour vérifier de quelle couleur je dois écrire ce nombre-là.
CH Est-ce que c'était nécessaire ?
PES Ben oui parce qu'un élève a dit la mauvaise couleur... celle qui ne correspondait pas à la consigne.
CH Et donc pourquoi tu juges que tu as bien fait de mettre au tableau les couleurs et justement d'accentuer sur ces couleurs parce que tu as vraiment accentué ?
PES Parce que je voudrais... je ne voudrais pas qu'un élève qui serait capable de m'identifier le nombre le plus petit et le nombre le plus grand me fasse un exercice que je crois faux moi à la correction parce qu'il a juste inversé les couleurs, en ayant juste inversé les couleurs dans sa tête à la lecture de la consigne.
CH Pour quels résultats pour les élèves le fait d'accentuer sur ces couleurs, sur cet exemple ?
PES Pour qu'ils ne fassent pas de confusion entre les couleurs... les couleurs à utiliser.
CH C'est donc sur l'aspect matériel ... qu'il n'y ait pas de confusion et éviter qu'ils se trompent à cause de l'aspect matériel.

Alors que la PES fait faire un exemple de l'exercice donné au tableau, un des élèves « *dit la mauvaise couleur... celle qui ne correspondait pas à la consigne* ». En cherchant à répondre à ses questions, l'un des élèves a en effet inversé les couleurs à associer à la grandeur des nombres. La PES suit alors la règle [*« Demander aux élèves de se référer à la consigne »* vaut pour *« faire en sorte qu'ils l'appliquent rigoureusement »*, ce qui obtient comme résultat *« pour qu'ils ne fassent pas de confusion entre les »* et *« qu'ils soient en réussite »*]. Autrement dit, alors même que la PES cherche à vérifier la compréhension par les élèves des soubassements didactiques de la situation, elle se rend compte qu'il y a aussi des mésinterprétations au niveau de l'application des consignes. La règle suivie lui permet d'éviter de croire « *à la correction* » que l'exercice est « *faux* », alors que l'élève a peut-être « *juste inversé les couleurs dans sa tête à la lecture de la consigne* ».

Il est intéressant de noter à ce niveau de développement que l'activité complexe d'exemplarisation menée par la PES aboutit à cet instant à un effet inverse à celui visé. En effet, elle voulait que les élèves comprennent bien l'aspect matériel complexe de la consigne et n'intervertissent pas les couleurs. Or, il semble que l'exemple tel qu'elle l'a mené ait en fait embrouillé certains élèves. (*« Ben oui parce qu'un élève a dit la mauvaise couleur... celle qui ne correspondait pas à la consigne »*). Autrement dit, elle a donc perturbé l'activité des élèves en les laissant dans un premier temps construire par eux-mêmes l'exemple. Par ailleurs, elle a perdu du temps. Son exemple constitutif de la passation n'est donc pas exemplaire et semble avoir mis à mal son autorité éducative.

Lors de cet EAC, la PES dit qu'elle suit la règle « *donner un exemple* » lors de la passation des consignes car elle ne l'avait pas fait lors de la première leçon du dispositif dans le cadre d'un exercice de vocabulaire s'adressant aux élèves de CM1 (Temps 2) (Extrait 9).

Lors des EAC proposés en amont relatifs à la séquence de classe du Temps 3 du dispositif, la PES convoque régulièrement des éléments du Temps 2. Plus exactement, elle justifie à plusieurs reprises sa façon de procéder en précisant qu'elle s'y était pris de façon différente lors de ses leçons antérieures. En suivant, nous nous proposons de revenir et d'analyser ces temps de classe passés pour mieux comprendre l'activité de la PES en fin de dispositif. L'extrait de séance suivant fait référence à un temps de classe du Temps 2 au cours duquel elle délivre une consigne concernant un exercice de vocabulaire auprès de ses élèves de CM1 (Extrait 9).

3.2. La prise de conscience par la PES de ne pas donner d'exemple lors des passations de consignes

Il est intéressant de constater que lors de la première séance du dispositif (Temps 2), la PES ne donne pas d'exemple aux élèves au moment de la délivrance de ses consignes (Extrait 9).

Extrait 9

PES (*tenant dans ses mains le photocopie sur lequel figure l'exercice de vocabulaire*) : « Chut, Erasmo, regarde. Je vous donne un exercice qui est très facile, Naomé, qui est très facile. Vous avez trois définitions... Kalid. Entre parenthèses vous avez la catégorie de mot que l'on cherche. Par exemple, pour le premier, on veut un nom. A côté vous avez la définition. Vous devez trouver de quel mot il s'agit et on vous dit que tous les mots sont de la famille du mot « patin ».

Un élève : c'est quoi un patin ?

Cécile : à ton avis ? C'est quoi un patin ?

Plusieurs élèves : un patin à roulettes...

PES : un patin à roulettes, un patin à glace, un patin...

Plusieurs élèves : j'ai pas compris.

PES : vous allez comprendre en lisant l'exercice. Voilà comment je veux que vous répondiez. Regardez ici (en montrant le tableau) parce que des fois vous me faites des présentations qui ne me conviennent pas du tout. Vous collez l'exercice et en dessous vous mettez 1 et le mot, Clément, et le mot qu'on cherche, mais on ne fait pas les petits points, Clément. Les petits points, c'est moi qui les fais pour vous montrer que j'attends une réponse.

Clément : est-ce qu'on peut faire des traits ?

PES : non, tu n'as pas besoin de faire des traits pour écrire dessus. Tu as les lignes du cahier. Tu écris 1 et la réponse. A la ligne 2 et la réponse. 3 et la réponse.

Un élève : on saute une ligne ?

PES : non. C'est comme des devinettes. Vous devez lire la devinette et trouver le mot qu'on vous demande.

Cécile distribue l'exercice.

A cet instant, elle donne la consigne, répond à la volée à une question des élèves (« *C'est quoi un patin ?* »), ce terme servant ensuite de radical aux mots à trouver. Mais alors que plusieurs élèves l'interpellent et lui donnent à voir qu'ils n'ont pas compris ce qui est attendu d'eux, elle fait le choix de ne pas expliquer à nouveau la consigne, de ne pas la reformuler et de ne pas donner d'exemple. Elle conclut donc sa passation de consigne concernant l'aspect didactique en disant « *vous allez comprendre en lisant l'exercice.* » Autrement dit, elle invite les élèves à s'engager dans l'exercice tout en leur précisant que c'est à cette occasion qu'ils le comprendraient. A cet instant de l'interaction avec les élèves, elle formule seulement des aspects liés aux modalités de réalisation de l'exercice : « *Vous collez l'exercice et en dessous vous mettez 1 et le mot, Clément, et le mot qu'on cherche, mais on ne fait pas les petits points, Clément. Les petits points, c'est moi qui les fais pour vous montrer que j'attends une réponse.* ». Elle se justifie d'ailleurs auprès des élèves en leur précisant qu'elle insiste « *parce que des fois vous me faites des présentations qui ne me conviennent pas du tout.* ». Par ailleurs, il est à noter qu'elle explique aux élèves que l'exercice est « *très facile* ». Elle le répète d'ailleurs à deux reprises. Le terme « *devinette* »

fait écho à cela. En effet, la PES présente l'exercice comme un jeu, comme des « *devinettes* ». Elle pense peut-être que malgré le manque de compréhension de l'exercice formulé par les élèves, elle va les inciter à entrer dans la tâche en la présentant sous une forme ludique. Au final, on peut donc dire que la présentation de l'exercice à ce moment de la leçon prend le pas sur la compréhension de la tâche à effectuer.

Lors de l'entretien conseil qui suit cette séquence de classe (Temps 2), le CP revient tout de même sur l'absence d'exemple au moment de la délivrance des consignes des élèves. Il énonce à cet instant de la leçon la règle « *donner un exemple* » (Extrait 10).

Extrait 10

CP Tu as l'enfant qui lit, toi tu lis, tu reformules... PES Oui, après des fois, je fais reformuler à l'enfant. CP Et il faut penser aussi, je donne un exemple. PES Ah d'accord, je donne pas forcément un exemple. CP Pour s'assurer que l'enfant a bien compris. Je fais un exemple avec eux.
--

Lors de cet instant d'entretien de conseil, le CP indique donc à la PES qu'il faut donner un exemple. Il justifie cela en expliquant que cette activité permet de « *s'assurer que les enfants ont bien compris* » ce qui est attendu d'eux. Le CP indique donc clairement l'intention professionnelle associée à l'usage des exemples en classe notamment au moment de la délivrance des consignes : s'assurer de la compréhension des élèves. Par contre, il n'indique pas à la PES comment réaliser cette activité d'exemplarisation. Il souligne seulement un élément d'étayage de la règle, à savoir « *je fais l'exemple avec eux* », ce qui peut laisser croire à cet instant à la PES que les élèves doivent participer lors de l'exemple, ce qu'elle mettra en œuvre par ailleurs lors des séances suivantes.

Deux écueils peuvent être repérés dans cet extrait. Tout d'abord, le CP n'enseigne pas ostensiblement la règle. Il la nomme et y associe un élément d'étayage flou. Autrement dit, il ne fournit pas à la PES à quoi correspond ce que l'on nomme « donner un exemple ». Il s'en suit que la PES s'appuie sur le seul d'élément d'étayage qui lui est fourni pour s'engager dans cette activité professionnelle lors du Temps 3. C'est pour cela, comme nous avons pu le montrer en amont, qu'elle insiste sur la compréhension des élèves sans forcément savoir comment s'y prendre pour la construire. D'autre part, le CP n'associe à la règle « *Donner un exemple* » que l'intention liée à la vérification de la compréhension des élèves. Il ne lui explique donc que l'exemple a pour fonction de montrer aux élèves ce qui est attendu d'eux. Cela peut expliquer les raisons de la difficulté de la PES. Ainsi, elle n'a pas été outillée pour donner l'exemple et ne sait donc pas comment s'y prendre concrètement pour dépasser la

seule utilisation de l'exemple pour vérifier la compréhension des consignes. Elle ne sait pas vraiment comment faire pour aider à la compréhension des élèves si ces derniers donnent à voir de l'incompréhension lors de la construction collective de l'exemple.

Il est intéressant de souligner que le CP n'aborde pas cette règle lors de ce moment de l'entretien de conseil. Il y revient aussi dessus en fin de formation (Temps 2) comme on peut le remarquer dans l'extrait suivant (Extrait 11).

Extrait 11

CP Et tu leur demandes si tout le monde a bien entendu, si tout le monde a bien compris ce qu'il fallait faire. Toujours en ayant pris la précaution avant de vérifier que les enfants sont en situation d'écoute. Si c'est une situation qui est plus... moins traditionnelle, plus inédite... donc déjà demander aux enfants d'être silencieux. Leur expliquer ou leur avoir expliqué les raisons de cette règle en début d'année ... pourquoi il faut être silencieux quand on donne la consigne, pourquoi il faut écouter... voilà. Ensuite, lire la consigne, demander à un enfant de la relire ... faire reformuler la consigne, c'est-à-dire la redire avec ses mots, parce qu'entre le langage que tu utilises et le langage qu'utilise l'enfant, il y a un décalage des fois ... qui pour nous semble tout à fait ... facile mais ... par exemple ce matin courroie...
PES Mais on l'a expliqué...
CP Oui tu l'as expliqué mais pour eux courroie...
PES Oui tout à fait. Il y a un autre mot, le mot fortin, on l'a pas expliqué et il faudra que je revienne dessus. Je pense que personne n'a su ce qu'était un fortin.
CP Si nécessaire tu fais un exemple au tableau.
PES Oui.
CP Demander aux élèves s'ils ont compris ce qui était attendu. Evoquer le matériel nécessaire. Le problème s'est pas posé aujourd'hui. Quel est le matériel dont j'ai besoin ? Sur quel cahier je vais écrire ? La présentation ? S'il y a une présentation spécifique... Le matériel, surtout sur la géométrie, des choses comme cela... où l'on a besoin de compas, d'équerre ... des outils que tu n'utilises pas tous les jours. Et après occasionnellement, quand les enfants ont commencé, tu peux ... avec le double niveau, c'est pas évident, rappeler, revenir sur un temps de pause, rappeler la consigne.
PES D'accord ».

En fin d'entretien, le CP revient en quelque sorte sur l'ensemble des conseils préalablement délivrés. Il énumère une nouvelle fois la règle « *donner un exemple* », mais ne rentre pas dans son étayage. Il se contente de la délivrer sans l'étayer, ni expliquer les résultats qu'elle permet d'obtenir si elle est suivie. Il précise par ailleurs à la PES qu'elle peut faire un exemple « *si nécessaire* ». Cela signifie que la PES doit juger si l'exemple doit être mené ou non au regard du degré de compréhension des élèves. Par contre, le CP ne donne aucun conseil pour permettre à la PES de juger la nécessité ou pas d'engager l'activité d'exemplarisation des consignes. Autrement dit, à la fin de la visite de formation, la PES sait qu'elle doit « *donner des exemples* ». Par contre, elle n'est pas outillée en terme de comment faire.

Complémentairement, on peut noter que lors de cette synthèse de fin d'entretien de conseil, le CP crée de la confusion autour de cette règle. Alors même qu'en cours d'entretien il a précisé à la PES que donner un exemple permettait de « *s'assurer que les élèves ont bien compris* », il lui spécifie à cet instant qu'elle doit d'abord « *demander aux élèves s'ils ont*

compris » pour ensuite « *si nécessaire faire un exemple au tableau* ». On peut en déduire que selon le CP, l'exemple permet de montrer aux élèves ce qui est attendu, ce qui semble en contradiction avec ce qu'il explique lors de l'extrait précédent de l'EAC. Il n'apparaît donc pas clairement si le CP explique que l'exemple permet de s'assurer de la compréhension de la consigne ou de montrer ce qui est attendu. Le fait qu'il délivre les règles si rapidement sans explication accentue ce malentendu. C'est certainement au final l'ensemble de ces contradictions et imprécisions, sources potentielles de malentendus et mésinterprétations, qui est à l'origine de la nature de l'activité d'exemplarisation de la PES lors du Temps 3 du dispositif. Comme le lui a demandé le CP, elle s'engage dans le suivi de la règle « *Donner un exemple* » sans toutefois vraiment savoir comment s'y prendre pour la mener correctement.

Lors de son EAC avec le chercheur suivant l'entretien de conseil du Temps 2, le CP fait un retour sur son activité et explique pourquoi il a procédé ainsi (Extrait 12).

Extrait 12

<p>CH : « Qu'est-ce que tu as fait là ? » CP : « Qu'est-ce que j'ai fait ? Je suis allé chercher ses impressions. CH : D'accord. CP : La façon qu'elle a de voir ce qu'elle fait. CH : Oui. CP : Pour pouvoir m'appuyer dessus. En gros, je suis allé chercher ses représentations. CH : D'accord. CP : Pour essayer de construire sur ses représentations et amener sa façon de voir les choses. CH : Donc tu as fait le choix de partir de sa pratique à elle et de lui demander d'essayer de revenir sur sa pratique. Et est-ce que tu penses que tu l'as bien fait ou ... ? CP : Heu ... je crois qu'elle n'a pas ... elle n'était pas consciente du manque qu'elle avait là dessus. CH : D'accord. CP : Après est-ce que ça était efficace ou pas ... c'est toi qui pourras me dire, je pense, à la prochaine visite, mais quelque part, cela lui a permis, je crois, de voir que c'était un point... qui demandait à être retravaillé, je pense...</p>

Lors de cet extrait de l'EAC, le formateur suit la règle [« *Chercher les impressions de la PES* » vaut pour « *apprécier la façon qu'elle a de voir ce qu'elle fait* », ce qui obtient comme résultats de « *pouvoir s'appuyer dessus (pour le formateur)* », « *de construire à partir de ses représentations* », « *d'amener sa façon de voir les choses* », *permettre à la PES de voir que c'était un point qui demandait à être retravaillé* »].

Cet extrait permet d'observer que le formateur fait le choix de s'inscrire, dans un premier temps, dans son mode de fonctionnement habituel. Ainsi, il va chercher les « *impressions* » de la PES à propos de ce qu'elle a fait et/ou pu vivre en classe. Son objectif est de les faire émerger, les amener à la conscience de la PES afin de s'en servir pour effectuer son travail de conseil par la suite.

Le formateur a, semble-t-il, une conception constructiviste de la formation. Selon lui, il faut guider la PES par des questions afin de faire émerger ses représentations, l'amener à se questionner sur ses actions et ses erreurs. Cela permet de l'aider à construire elle-même ses gestes professionnels. Il fait le choix de procéder ainsi plutôt que de lui délivrer les règles du métier définies pourtant en amont par le collectif. Il est à noter que c'est la première fois que ce CP participe à un dispositif permettant par le biais d'un collectif de construire les règles du métier qu'il faut par la suite délivrer. A cet instant de la formation, la formalisation collective des règles de métier ne lui permet donc pas de s'extraire de son mode de fonctionnement habituel et de s'engager avec autorité dans la formation. Lors de l'extrait d'EAC suivant, le CP revient sur sa propre façon de conseiller (Extrait 13).

Extrait 13

CH Donc qu'elle était preneuse de conseils et à l'écoute. Donc là qu'est-ce que tu fais ?
 CP Je passe à l'étape suivante. Je lui donne une nouvelle règle.
 CH Tu penses que tu l'as bien fait ?
 CP C'est dans la logique de la démarche que j'ai depuis le début. J'enchaîne les choses les unes après les autres, je les amène, je vais en discuter. En sachant qu'au début, je suis parti sur « qu'est-ce que tu en as pensé ? ». J'ai donné des exemples. Après je suis parti sur voilà, ce que j'ai vu, ce qui s'est passé et là je suis plus maintenant sur je déroule ce qui concerne les informations, les règles à délivrer. Et là, je reste sur cette démarche-là jusqu'à la fin.

Ce passage d'EAC permet d'avoir des informations sur la façon de procéder du CP. Il précise ainsi qu'après avoir recueilli, dans un premier temps, les impressions de la PES (en lui demandant « *Qu'est-ce que tu en as pensé ?* »), il délivre ensuite les règles inhérentes à la passation des consignes (« *et là je suis plus maintenant sur je déroule ce qui concerne les informations, les règles à délivrer* »). C'est là, semble-t-il, sa façon de procéder. En effet, le formateur met en œuvre la façon habituelle dont il mène les entretiens. Ainsi il procède tout d'abord par le biais d'un questionnement afin d'apprécier le point de vue de la PES, c'est-à-dire accéder à ses impressions sur ce qu'elle a fait. Il cherche donc à la faire verbaliser par un jeu de questions. Cela permet d'engager la formation en favorisant selon lui la prise de conscience. Ce n'est qu'ensuite, généralement comme ici en fin d'entretien, qu'il fait le choix de délivrer les règles construites par le collectif de travail (« *et là je suis plus maintenant sur je déroule ce qui concerne les informations, les règles à délivrer* »).

Il est important de souligner la représentation que le CP a du temps où il faut délivrer les règles du métier. Ainsi, il explique qu'il « *enchaîne les choses, les unes après les autres* », « *déroule ce qui concerne les informations, les règles à délivrer* ». Il prend donc le terme « *délivrer* » dans son acception littérale qui est « *donner, remettre* ». Il donne donc les règles à la PES. Toutefois, comme nous avons pu le préciser en amont, il ne s'engage pas pour ainsi dire dans l'essentiel, à savoir l'étayage de ces règles. Cela est peut-être dû à un manque

d'explications de la part du chercheur sur ce que signifie « délivrer des règles ». Autrement dit, il ne donne pas le comment faire à la PES pour suivre ces règles en situation de classe. Lors de l'extrait d'EAC qui suit, le chercheur interpelle le CP sur cette façon de procéder (Extrait 14).

Extrait 14

CH D'accord et sur ce point précis « il faut lire la consigne, la faire lire par un enfant, la faire reformuler et donner un exemple », est-ce que tu penses que ... heu... tu as bien fait, que cela a été efficace et pour quelles raisons ?
CP Je l'ai bien fait... heu ... hormis les remarques que j'ai pu faire par rapport au fait que j'étais bloqué là ... parce que par exemple, en étant au tableau, j'aurais fait un exemple, j'aurais illustré avec un exemple pour qu'elle ait une idée de ce que j'entends par exemple.
CH Pourquoi tu serais allé au tableau ?
CP J'y serais déjà allé avant. Donc là j'y serais encore.
CH Tu serais donc resté au tableau. Pour quel effet ?
CP Je serais resté au tableau car j'enchaîne. Tant que j'ai pas besoin de mes notes, je reste et je ne retourne pas à l'ordinateur.
CH : Oui, mais par rapport à l'exemple, au fait que tu dis « il faut donner un exemple aux enfants », cela t'aurait permis quoi d'être au tableau ?
CP Cela m'aurait permis de lui proposer un exemple, pour qu'elle visualise comment on peut donner un exemple. Un exemple, ce n'est pas simplement donner un exemple en disant... heu... vous avez ça et vous faites ça. Voilà, vous avez le dessin, vous faites comme ça ... illustrer l'exemple comme cela aurait pu être fait avec les enfants.
CH D'accord.
CP Pour lui montrer que l'exemple, ce n'est pas forcément un exemple que je fais oralement.
CH Donc le fait qu'il faut aussi passer par l'écrit.
Oui il faut aussi passer par l'écrit.
D'accord.

Lors de cet extrait d'EAC, le formateur précise, comme nous avons pu le faire antérieurement, que lors de l'entretien de conseil, il n'a fait que nommer la règle à exploiter sans forcément préciser à la PES comment faire pour y parvenir. Il porte à ce titre un jugement plutôt réservé sur sa façon de conseiller et envisage un autre façon qui selon lui aurait certainement été plus efficace : [*« j'aurais fait un exemple, j'aurais illustré avec un exemple pour qu'elle ait une idée de ce que j'entends par exemple »*]. Il est ici assez surprenant de constater que le CP connaît les éléments d'étayage de la règle considérée « *lui proposer un exemple, pour qu'elle visualise comment on peut donner un exemple* », « *pour lui montrer que l'exemple, ce n'est pas forcément un exemple que je fais oralement* », mais ne les exploite pas au moment de la formation. Autrement dit, il est ici en capacité de préciser qu'elle aurait été le bon engagement dans l'activité de conseil alors même qu'au cours de la formation il ne l'a pas réalisée. Ainsi, il aurait pu aller au tableau et faire un exemple réel afin d'illustrer ces propos, afin que cela soit plus parlant, afin qu'elle « *visualise comment on peut donner un exemple. Un exemple, ce n'est pas simplement donner un exemple en disant... heu... vous avez ça et vous faites ça. Voilà, vous avez le dessin, vous faites comme ça ...*

illustrer l'exemple comme cela aurait pu être fait avec les enfants ». Alors qu'il nous semble possible d'associer cette difficulté au fait que la règle n'ait pas été très rigoureusement formalisée dans son exhaustivité par le collectif, le CP, lui, considère que cette difficulté découle du fait qu'il était « *bloqué* », par la présence de la caméra, ce que confirme l'(Extrait 15).

Extrait 15

CP Je n'aurais pas été filmé, je n'aurais pas fait pareil. CH : D'accord, vas-y. CP : Parce que là, j'y ai pensé après... j'étais bloqué. Souvent quand je fais un entretien, je pars au tableau et je vais utiliser le tableau pour m'appuyer, pour dessiner, pour expliquer des trucs, tu vois. CH : D'accord. CP : Mais là, comme on était filmé, je n'ai pas osé me lever...
--

Lors de ce passage de l'EAC, le CP précise que la présence de la caméra ne lui a pas permis de procéder comme il le fait usuellement. Il donne des précisions quant au fait de se sentir « *bloqué* ». En effet, il fait référence au dispositif mis en place par le chercheur et explique que « *comme il était filmé, il n'ai pas osé se lever* ». En effet, le fait d'être filmé et de ne pas vouloir sortir du champ de la caméra l'empêche de se déplacer dans la pièce et d'aller vers le tableau afin d'écrire un exemple. Le formateur a donc expliqué à la PES qu'il fallait faire un exemple lors de la passation des consignes mais ne l'a pas justifié, ni étayé. Il n'a pas précisé quels types d'exemples pouvaient être faits et n'a pas expliqué les résultats que cela pourrait permettre d'obtenir.

Il est important de souligner que le dispositif de recherche a été ici une contrainte pour le CP alors même qu'il aurait dû être une ressource. On peut d'ailleurs s'interroger sur l'impact de la formation des règles en amont par le collectif. Du fait d'une formalisation collective de ces règles, on aurait pu effectivement s'attendre à un engagement plus prononcé du formateur dans leur délivrance à la PES. On note que bien qu'il y revient en fin de formation, il ne s'appuie pas encore sur leur autorité (de métier ici) pour les enseigner de façon ostensive dès le début de la formation. Le caractère contraignant du dispositif est souligné à un autre moment par le CP. C'est ce que donne à voir l'extrait suivant (Extrait 16).

Extrait 16

CH Alors là qu'est-ce que tu fais ? CP Là, je réponds à la consigne. CH C'est-à-dire. CP A la commande, c'est-à-dire lui donner le listing de ce qui est faisable. CH D'accord et est-ce que tu penses que tu l'as bien fait ? CP Non. CH Pourquoi ?
--

CP Parce que... si ... je.. pareil... s'il n'y avait pas eu la commande... je serais sûrement parti sur elle en lui demandant « est-ce que tu peux me récapituler ce qu'on a dit ? »
 CH D'accord, donc tu le lui aurais fait faire à elle. Pourquoi ?
 CP Pour m'assurer... déjà... qu'elle avait bien compris... qu'elle avait bien écouté... compris je sais pas. Qu'elle avait bien écouté et qu'elle avait bien pris conscience de ce que je lui ai dit.
 CH Et pourquoi tu le n'as pas fait ?
 CP Parce que la consigne était de lui donner...
 CH D'accord, donc il a malentendu parce que tu les lui avais déjà donné...
 CP Oui mais j'avais compris qu'en fin, il fallait tout lui relire ensemble.
 CH D'accord. Donc il y a eu un malentendu. C'est pour cette raison que tu les lui as relues... parce que je me suis posée la question : « Pourquoi puisqu'il les lui a délivrées, il les lui relis après ? »
 CP Parce que j'avais compris qu'il fallait les lui relire à la fin.
 CH Donc j'ai mal passé mes consignes.
 CP Oui.

Lors de cet extrait, le CP explique qu'il s'interdit de suivre la règle qu'il suit ordinairement [*« Demander à la PES de récapituler ce qui a été dit »* vaut pour *« lui faire faire le listing de ce qui a été dit faisable »*, ce qui obtient comme résultat *« m'assurer qu'elle avait bien écouté et compris »*]. Contraint par le dispositif, il procède différemment, en fin d'entretien, en donnant lui-même le listing de ce qui est faisable, en relisant les règles à la PES alors même que ce n'était là qu'un pense-bête. Il explique qu'il aurait préféré les lui faire répéter ou reformuler afin de s'assurer *« qu'elle avait bien compris... qu'elle avait bien écouté... qu'elle avait bien pris conscience de ce que je lui ai dit »*. L'EAC permet par ailleurs de mettre en lumière un malentendu. Le CP avait en effet compris qu'il devait, en fin d'entretien, relire les consignes à la PES telles qu'elles étaient écrites sur le document qui lui servait de rappel des règles définies dans le cadre du collectif (*« parce que j'avais compris qu'il fallait les lui relire à la fin »*).

Cet extrait fait émerger plus précisément trois points problématiques. Tout d'abord, pour le CP, former à la passation des consignes se résume à délivrer les règles, *« à faire le listing de ce qui est faisable »* en terme de règles à suivre. Cela corrobore l'idée qu'il a compris le mot « délivrer » dans son sens littéral. Or, il aurait été nécessaire d'accompagner cette énumération des règles par un étayage afin que la PES puisse parvenir à les suivre concrètement suite au temps de formation. D'autre part, le poids du dispositif de recherche sur l'activité de formation est ici appréciable. Du fait d'une contractualisation sans doute pas assez précise, le formateur a mésinterprété ce qui était attendu de lui au sein du dispositif. Il s'empêche donc de faire comme il fait usuellement et s'engage dans des activités qu'il pense nécessaires. Alors même que le dispositif aurait dû être une ressource, il peut donc être assimilé à la lueur de ces résultats à une contrainte. Enfin, au cours de ce passage de l'EAC, le formateur explique qu'il aurait préféré, s'il n'y avait pas eu cette mauvaise interprétation,

faire reformuler la règle par la PES. Selon lui, cela constitue une garantie de compréhension et de suivi a posteriori de la règle par les formés. Cette position reste discutable. Ce n'est effectivement pas parce que la PES va répéter ou reformuler les règles qu'elle saura comment les suivre en contexte de classe. En effet, la PES semble avoir compris qu'elles étaient les règles liées à la passation des consignes. Elle s'efforce ainsi de suivre la règle « *Donner un exemple* » mais se trouve malgré tout en difficulté pour l'appliquer ce qui ne lui permet pas au final d'exercer efficacement son autorité en classe.

Par delà le point de vue du formateur, il est intéressant d'analyser aussi celui de la PES. Lors de cet extrait d'EAC suivant entre la PES et le chercheur qui suit l'entretien conseil, la PES revient sur le temps de formation et donne son ressenti quant à son activité (Extrait 17).

Extrait 17

CH Là qu'est-ce que tu fais ? PES Je suis en train de me rendre compte que je n'ai pas donné d'exemple. Et là, je suis intérieurement catastrophée (rires). CH Donc là, la règle se serait quand on donne une consigne, on donne un exemple. PES Oui, bien sûr. CH Et donc, toi comment tu juges cette activité-là ? PES Je me rends compte que je le fais pas forcément.
--

Au moment de l'EAC, la PES précise au chercheur qu'en cours de formation, alors même que le formateur l'interpelle, elle se rend compte qu'elle n'a pas donné d'exemple (« *Je suis en train de me rendre compte que je n'ai pas donné d'exemple* ») aux élèves. Elle est alors en cours de formation. Autrement dit, interpellée par le formateur, elle prend alors conscience qu'au moment où elle a délivré la consigne, elle n'a pas forcément délivré un exemple.

Par ailleurs, il est à noter que pour la stagiaire, donner un exemple est l'une des règles constitutives de la passation de consigne. Ceci est notamment accessible dans l'échange suivant : « *CH : Donc là, la règle se serait quand on donne une consigne, on donne un exemple. EN : Oui, bien sûr* ». Cela confirme donc le fait qu'elle a bien compris et entendu les règles délivrées par le formateur lors de l'entretien sans pour autant parvenir à en faire un usage adapté en classe.

Dans la suite de l'EAC, elle tente de préciser au chercheur pourquoi elle n'a pas procédé à cette activité d'exemplarisation alors même qu'elle sait nécessaire de le faire (Extrait 18).

Extrait 18

PES Je pense... parce que ... heu... je pense qu'il y a un décalage avec les enfants. Moi, ça me paraît tellement clair et que peut-être... inconsciemment, je ne vois pas l'utilité de donner un exemple et que du coup, je n'y pense pas. Ce n'est pas une mauvaise volonté de ne pas donner l'exemple. Du coup, je n'y pense même pas, ça me paraît tellement clair que là du coup, je me mets pas à la portée des enfants.

CH D'accord. Et pour quels résultats donner un exemple ? Qu'est-ce que ça permettrait ?

PES De visualiser les attentes. Les attentes de la consigne. Que ce soit un peu plus concret, visuel... heu, de voir le but... de voir vraiment ce qui est attendu et donc du coup une meilleure réussite. D'un autre côté... c'est pas bien ce que je vais dire... mais d'un autre côté, est-ce que ça peut pas inciter certains élèves, quelques rares élèves à ne faire que reproduire l'exemple, sans réfléchir.

CH Donc c'est peut-être pour cela que tu ne donnes pas l'exemple ?

EN Pas du tout, c'est juste une réflexion à laquelle je viens de penser à l'instant.

A cet instant, la PES dit suivre la règle [*« Ne pas voir l'utilité de donner un exemple »* vaut pour *« ne pas y penser »* et *« ne pas faire preuve de mauvaise volonté »* ce qui obtient comme résultat *« ne pas se mettre à la portée des enfants »*]. Elle explique donc les raisons qui font qu'elle ne prend pas le temps de faire un exemple avec les élèves. Il ne s'agit en aucun cas de *« mauvaise volonté »* de sa part. En fait, ses explications font apparaître qu'elle ne se met pas à la place des élèves, *« à la portée des enfants »*. Autrement dit, elle semble en quelque sorte vivre la situation de classe de son point de vue et n'envisage donc pas que les élèves ne puissent pas comprendre ce qui est attendu d'eux (*« moi, ça me paraît tellement clair »*). Ce décalage est d'ailleurs sans doute corroboré par le fait qu'elle répète par deux fois aux élèves que l'exercice est *« très facile »* alors qu'ils sont plusieurs à lui renvoyer qu'ils n'ont pas compris. De fait, elle explique qu'elle ne voit pas *« l'utilité de donner un exemple »* et *« n'y pense pas »*.

Par contre, il est à souligner qu'elle prend conscience que l'exemple est utile car, en étant *« un peu plus concret, visuel »* cela permet aux élèves de *« voir vraiment ce qui est attendu »*. Elle dit donc vouloir suivre la règle [*« Donner un exemple »* vaut pour *« permettre aux élèves de visualiser les attentes »*, ce qui obtient comme résultat *« une meilleure réussite »*]. Toutefois, elle interroge en suivant l'utilité de cette activité lors de la passation de consigne en émettant une réserve. Elle se pose en effet la question de savoir si cela ne va pas *« inciter certains élèves à ne faire que reproduire l'exemple, sans réfléchir ? »*

Il est à noter que la PES souligne qu'elle ne considérerait pas toujours nécessaire de partager l'exemple puisque les consignes sont a priori claires et accessibles pour les élèves. Par ailleurs, elle revient sur l'utilité de l'exemple. C'est assez paradoxal puisque, selon elle, l'exemple et plus particulièrement l'exemple visuel devrait permettre une meilleure compréhension des consignes par les élèves, ce qu'elle ne met pas en œuvre par la suite. Elle pointe par ailleurs les limites d'un exemple qui peut effectivement entraîner les élèves à reproduire sans réfléchir, ni comprendre.

3.2 Le collectif de formateurs acte la règle « donner un exemple » sans la discuter ni l'étayer.

Nous souhaiterions conclure ce premier chapitre de résultat en soulignant que ce que le CP a fait lors du temps de formation est tenu en partie par son travail avec les autres membres du collectif. L'extrait qui suit permet de donner accès au temps de discussion lors duquel les formateurs discutent de la passation des consignes aux élèves (Extrait 19).

Extrait 19

Le formateur du dispositif : moi, je dirai, elle est lue par un élève, elle est lue par l'enseignant. L'ordre, pour moi, n'a pas d'importance. Et elle est reformulée.
CPD 1 : et après, elle est reformulée ... par un élève et ensuite, l'enseignante demande si quelque chose pose problème, enfin non, pas si quelque chose pose problème, mais tu vois du style « est-ce que je me suis fait comprendre ? »
CPC 1 : oui, est-ce que tout le monde a bien compris ?
Le formateur du dispositif : oui, même plutôt, moi, je ferai un exemple.
CPD 1 : oui. Alors, tu sais un jour, on avait dit qu'il ne fallait pas dire « est-ce que vous m'avez compris ? », mais plutôt « est-ce que je me suis fait comprendre ? ». C'est moins agressif.
CH : D'accord.

Il est intéressant de remarquer que lors du temps de travail collectif, la règle « *faire un exemple* » a été énoncée par le formateur qui a pris part au dispositif. Paradoxalement, cette règle n'a pas donné lieu à une discussion. Ainsi, la CPD qui parle après le formateur dit uniquement « *oui* » et revient sur la règle « *s'assurer que les élèves ont compris ce qui était attendu d'eux* ». Lors de la synthèse des échanges, la règle « *Donner un exemple* » apparaît comme une règle possible à enseigner aux PES. Pour les formateurs, elle doit être suivie si nécessaire pour s'assurer de la compréhension de tous les élèves.

On notera que les formateurs du collectif actent la règle « *Donner un exemple* » sans la discuter, ni l'étayer (Extrait 20)..

Extrait 20

CH: est-ce que vous êtes d'accord sur le déroulé, on rend les élèves attentifs, puis c'est d'abord lu par l'enseignant, puis par un élève, puis reformulé, on fait un exemple si nécessaire et on s'assure que tout le monde a compris et ensuite on s'occupe du volet matériel « vous le faites sur le cahier de brouillon ».
Tous : oui.

Ce retour sur le temps de travail collectif de formateurs est triplement intéressant. Tout d'abord, il permet de constater que les formateurs s'en arrêtent à la construction d'un accord collectif autour de ce que serait « *passer les consignes aux élèves* ». Ils parviennent ainsi à nommer les éléments constitutifs de cette activité. Par ailleurs, on peut constater qu'ils ne rentrent pas dans une délimitation collective de ce que pourraient être les éléments d'étayage

des différents moments abordés. Ainsi, ils sont d'accord pour que la passation comporte si nécessaire des exemples, par contre, ils ne se mettent pas d'accord sur l'activité qui correspond à cette étiquette. Ils ne savent donc pas ce qu'est concrètement pour le collectif l'activité générique de délivrance d'un exemple. Ils partent donc avec leur propre style auprès des PES. Enfin, il est aussi important de souligner qu'ils n'ont pas non plus discuté de la façon d'enseigner cette règle aux PES. Ils ne se sont, par exemple, pas mis d'accord sur la nécessité de faire réfléchir les formés ou au contraire de leur prescrire cet élément de métier comme un incontournable. Finalement, on peut donc dire que le CP engagé dans le dispositif a à sa disposition les étiquettes de ce qu'il y aurait à faire en tant qu'enseignant lorsqu'on passe des consignes aux élèves. Par contre, il ne sait pas à quoi concrètement, cela correspond en terme d'activités en classe, ni au comment il faut s'y prendre pour l'enseigner aux PES. On comprend dès lors pourquoi en fin d'entretien, lorsque le chercheur reprend les différentes règles données par le collectif, la règle « *donner un exemple* » est validée par tous les formateurs présents.

Lorsque le formateur délivre cette règle à la PES lors de l'entretien conseil, il ne fait que l'étiqueter sans l'étayer. La PES n'a donc finalement pas accès à la façon de « *donner un exemple* » dans son aspect générique. C'est peut-être là l'une des raisons des difficultés qu'elle rencontre et du choix dans sa façon de donner un exemple. Autrement dit, elle ne peut donc pas s'appuyer sur l'autorité du métier pour asseoir sa propre autorité car la règle de métier n'a été que partiellement enseignée.

4. Le suivi de la règle « Demander aux élèves d'être attentifs » lors de la passation de la consigne au service de l'autorité de l'enseignant novice

4.1 Les difficultés de la PES à suivre la règle « Demander aux élèves d'être attentifs »

Lors de la leçon du Temps 3 du dispositif, la PES cherche, tout en délivrant les consignes, à inciter les élèves à être davantage attentifs. C'est par exemple ce qu'elle fait avec ses élèves de CM1 lors de la séance de vocabulaire (Extrait 21).

Extrait 21

La professeur des écoles stagiaire (PES) distribue des exercices sur photocopie à ses élèves.
PES : Vous lisez la consigne et regardez l'exercice.
La PES laisse deux minutes à ses élèves.
PES : Qui me lit la consigne de l'exercice ? Fatila, vas-y.
Fatila : Recopie ces mots et entoure leur préfixe.
PES : Je n'ai pas bien entendu. Chut ! (*en faisant un geste de la main*).
Fatila : Recopie ces mots et entoure leur préfixe.

PES : Que devez-vous faire dans cet exercice ? Jamel.
 Jamel : On doit recopier les mots.
 PES : Donc première chose, on doit recopier les mots.
 Jamel : Ensuite quand ils sont recopiés, on entoure le préfixe.
 PES : ensuite quand vous les avez recopiés, deuxième chose, vous entourez leur préfixe. Par exemple... par exemple.
Cécile écrit le mot « enterrer ».
 PES : Dans le mot « enterrer », quel est le préfixe ? Naomé ?
 Naomé : « En »
 PES : « En », oui. Donc qu'est-ce que je dois faire là ?
 Naomé : Tu dois entourer « en ».
 PES : Je dois entourer « en ». Très bien. Vous avez compris ce que vous devez faire.
 Les enfants : Oui.
 PES : Qui me le réexplique ? Amélie.
 Amélie : On doit d'abord...
 PES : Attends, excuse-moi. Kévin, tu écoutes ?
 Kévin : Oui.
 PES : Vas-y alors.
 Amélie : On doit recopier le mot...
 PES : TOUS les mots.
 Amélie : Et après on doit entourer leur préfixe.
 PES : Vous entourez le préfixe. Vous faites cet exercice. Quand vous l'avez terminé, j'en ai un deuxième à vous proposer.

Lors de ce temps de classe, la PES cherche à expliciter les consignes aux élèves tout en essayant de les garder en situation d'écoute. Plus en détails, alors qu'elle distribue le photocopie sur lequel figure l'exercice à réaliser, elle demande régulièrement le silence. La classe est donc dans son ensemble calme, les élèves ne bavardent pas. Au cours de la passation de la consigne, la PES est donc vigilante au maintien du calme et interpelle les élèves qui se dispersent afin de les recentrer sur la tâche à accomplir. Par exemple, alors que Fatila lit la consigne, elle intervient une première fois en disant « *Chut !* » et accompagnant son intervention d'un geste de la main. Pour ne pas apparaître trop autoritaire, elle justifie son intervention auprès des élèves en précisant qu'elle n'a « *pas bien entendu* » la lecture de la consigne par Fatila et se voit obligée de lui demander de la lire une nouvelle fois. C'est d'ailleurs ce que fera Fatila en suivant. Dans le même ordre d'idée, elle interrompt un peu plus tard Amélie qui est en train de réaliser l'exemple et s'adresse directement à un élève en le nommant : « *Attends, excuse-moi. Kévin, tu écoutes ?* ». Elle interrompt donc dans ce cas une nouvelle fois l'explicitation du travail et la mise au travail de la classe.

Ces interventions sont significatives pour la PES qui les explicite lors de son EAC (Extrait 22).

Extrait 22

CH Alors là qu'est-ce que tu fais ?

PES Alors là, je reconnais que je suis gênée dans cette classe où ça résonne énormément et donc je dis j'ai pas bien entendu..

CH Donc qu'est-ce que tu fais ?

PES Je demande... à un élève de relire, il me semble... de relire la consigne ...

Lors de l'EAC, la PES suit la règle [*« Etre gênée dans la classe »* vaut pour *« Ne pas avoir entendu l'intervention de l'élève »*], ce qui obtient comme résultat de *« Demander à un élève de relire la consigne »*]. En suivant cette règle, la PES précise au chercheur que sa première intervention, en début de présentation du travail aux élèves, est liée au fait qu'elle n'a *« pas bien entendu »* la lecture de la consigne. Elle justifie son interruption du travail par le fait qu'elle est dans une classe *« où ça résonne énormément »*. De fait, le moindre bruit est gênant. C'est pour cette raison qu'elle fait le choix de perdre du temps en demandant *« à un élève de relire... la consigne »*.

Il est important de noter qu'au lieu de demander le calme et de reprendre les enfants, la PES fait le choix de demander à l'enfant de relire la consigne. De fait, elle ne relève pas qu'il y a à cet instant une transgression des règles par les élèves qui, pour certains d'entre eux ne sont pas attentifs au travail en cours parce qu'ils bavardent ou jouent avec leur matériel. A cet instant, elle ne répond donc pas directement au problème. On peut donc considérer qu'en faisant le choix de ne pas traiter directement ce dernier, elle prend en quelque sorte le risque que les élèves continuent à être dissipés et, au final, fragilisent son autorité éducative.

Lors de l'EAC, le chercheur l'interpelle plus en détail sur son activité et ses conséquences sur la classe (Extrait 23).

Extrait 23

CH : Et tu demandes le calme ?

PES : Et je demande le calme en faisant un geste. Oui, je m'en rends compte, mais c'est assez naturel en fait, alors du coup, j'ai du mal à expliquer pourquoi je fais ça des fois...

CH : Donc là tu demandes le calme parce que toi même tu n'as pas entendu ?

PES : Et je suppose donc que des élèves n'ont pas entendu.

CH : Et comment tu juges la façon dont tu demandes le calme ?

PES : Ben disons que des fois je le demande en parlant plus fort, alors que là en disant « chut » et en faisant le geste, ça pose peut-être les élèves. Voilà. Maintenant il reste quand même du bruit... peut-être moins... mais il en reste... j'ai toujours un bruit de fond.

CH : Et donc pourquoi tu juges que là peut-être la demande de calme tu ne l'as pas réussie ? Où est-ce que tu estimes que tu l'as réussie ?

PES : Je ne sais pas si elle est réussie ou pas. Du moment que le bruit baisse, c'est déjà bien. Pour arriver à ne pas avoir de bruit du tout, il ne faut pas qu'il y ait d'élève qui bouge sa chaise, il ne faut pas qu'un stylo tombe... et c'est vraiment... Avoir le silence complet, j'arrive à l'avoir, mais c'est vrai que là je l'ai pas...

CH : Pour quels résultats pour les élèves de demander le calme ?

PES : Pour mieux entendre et mieux comprendre la consigne lue par un enfant. Parce qu'en plus, eux... et encore ça s'est amélioré... il y a des élèves... pour comparer avec les autres classes dans lesquelles je vais... mes élèves, quand ils lisent ou parlent à voix haute, ils parlent vraiment doucement... et ça s'est amélioré.

Lors de ce temps d'EAC, la PES revient sur son activité. Elle précise qu'elle suit la règle : [*« Demander le calme »* vaut pour *« faire un geste et dire « chut ! »*], ce qui obtient comme résultat que *« le bruit baisse »* sans forcément complètement s'interrompre et que les élèves puissent *« mieux entendre et mieux comprendre »*]. Elle justifie cette activité qui malheureusement coupe la dynamique de la présentation de l'exercice en relevant que si elle n'a pas entendu la réponse de l'élève interrogée, alors elle *« suppose donc que des élèves n'ont pas entendu »*. Elle précise d'autre part que c'est nécessaire car lorsque les élèves *« lisent ou parlent à voix haute, ils parlent vraiment doucement »*. Elle précise qu'elle s'y prend ainsi car *« ça pose peut-être les élèves »* sans toutefois demander le silence *« en parlant plus fort »*. Elle a, par contre, conscience du fait que malgré ses interventions et sa vigilance, il reste *« quand même du bruit »* et qu'elle a *« toujours un bruit de fond »* dans la classe.

Lors de la suite de l'EAC, elle revient avec le chercheur sur sa difficulté à obtenir un « vrai » silence dans sa classe et aux conséquences que cela engendre (Extrait 24).

Extrait 24

<p>CH : Qu'est-ce que tu fais ? PES : J'ai répété la fin de la consigne lue par l'élève. CH : Comment tu juges ça ? PES : Le fait de répéter... moi il me semble que c'est nécessaire parce que déjà, je parle plus fort que eux, ça permet à tout le monde d'entendre, s'ils n'ont pas entendu. CH : Donc tu penses que là tu as plutôt réussi ce moment-là ? PES : J'ai plutôt bien fait de le faire, maintenant réussi, j'ai besoin d'un avis extérieur. CH : Pour quels résultats pour les élèves toi, tu redis plus fort cette lecture de consigne par un élève ? PES : Pour qu'ils entendent, qu'ils comprennent et qu'ils s'investissent... dans l'exercice. Ou éventuellement capter leur attention s'ils avaient l'esprit ailleurs.</p>

La PES suit la règle [*« Répéter la consigne »* vaut pour *« répéter la consigne plus fort que n'a pu le faire l'élève interrogé »*], ce qui obtient comme résultat de *« permettre à tous les élèves d'entendre la réponse »*, de *« capter l'attention des élèves qui n'écoutaient pas »*, et d'*« obtenir une meilleure compréhension et une meilleur investissement dans l'exercice »*]. Une nouvelle fois, on peut souligner que la PES ne s'attaque pas pour ainsi dire à la difficulté liée au bruit dans la classe. Elle ne cherche pas en effet à véritablement obtenir le silence même si comme nous avons pu le souligner en amont elle procède régulièrement à des rappels à l'ordre. Au regard de ce qu'elle avance, on peut considérer qu'elle s'implique plutôt dans une activité permettant de subvenir aux conséquences engendrées par le bruit. Elle répète ainsi la consigne lue par un élève en élevant la voix et espère ainsi, à terme, raccrocher tous les élèves de la classe.

Autrement dit, la PES fait donc le choix de ne pas directement traiter les perturbations engendrées par le bruit fait par certains élèves en relisant elle-même la fin de la consigne pour permettre à tous les élèves de l'entendre.

A cet instant de la passation des consignes, elle aurait certainement pu demander aux élèves s'ils avaient entendu la consigne et les raisons pour lesquelles ils ne l'avaient pas entendu. Cela lui aurait peut-être permis de leur faire prendre conscience du dérangement occasionné par le bruit. Par ailleurs, elle aurait peut-être pu à cette occasion rappeler les règles liées à la passation des consignes, notamment celles liées à la nécessité de se placer en situation de silence et d'écoute. Enfin, elle aurait peut-être pu justifier ces règles en expliquant qu'elles permettent à tous de comprendre et de s'engager ensuite dans l'activité proposée. Au final, en suivant ces différentes règles, elle aurait peut-être pu obtenir le calme et ainsi asseoir son autorité éducative, ce qui n'est pas le cas lors de cette séance.

A ce niveau de développement, il est important de souligner que la PES s'efforce tout de même par moment de traiter autrement le problème du bruit dans sa classe. Lors de l'extrait d'EAC suivant, elle revient sur un de ces moments et fait plus précisément part au chercheur du pourquoi bien souvent elle préfère ne pas réaliser ce type d'activité (Extrait 25).

Extrait 25

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?
PES : Là, je demande le calme.
CH : Comment tu juges cette façon de demander le calme ?
PES : Là, j'en sais rien. D'ailleurs, je fais ça souvent et je trouve que j'interromps souvent le travail des élèves et ça me gêne. Trop souvent, je l'interromps. Moins qu'en début d'année, mais je pense que ça, ça peut les perturber parce qu'au moment où ils sont prêts à se lancer dans l'activité... ban... j'arrête tout parce que je vais demander à un élève d'écouter.
CH : Pourquoi là tu demandes à cet enfant... heu... tu l'interpelles ?
PES : Certainement parce qu'il écoute pas.
CH : Et pour quels résultats pour lui... et peut-être pour les autres ?
PES : Pour lui, un meilleur engagement dans l'activité et pour les autres, peut-être de mieux entendre ce qu'ils doivent faire.

Même si elle est convaincue de la nécessité que les élèves aient entendu et compris les consignes avant même de s'engager dans la réalisation de ce qui est attendu d'eux, la PES souligne à cet instant de l'EAC que « *demander aux élèves d'écouter* » n'est pas sans lui poser des difficultés. Elle suit alors la règle [*« Demander le calme »* vaut pour *« Interrompre souvent le travail des élèves »*], ce qui obtient comme résultat paradoxal de tout à la fois permettre à l'élève concerné « *un meilleur engagement dans l'activité* » mais aussi « *de perturber les élèves qui sont prêts à entrer dans l'activité* ». Ainsi, elle interpelle un enfant (Kévin – Extrait 21) et justifie cette intervention parce qu'il « *n'écoute pas* ». Pour ce faire, elle interrompt « *le travail des (autres) élèves* », ce qui la « *gêne* » car elle estime que « *ça*

peut les perturber ». Par ailleurs, elle reconnaît que cela lui arrive « *trop souvent* » d’interrompre le travail des enfants, témoignant là de sa difficulté à obtenir le calme et de ses trop nombreuses interventions pour atteindre cet objectif.

Il est à noter que la PES ne demande pas réellement le calme comme elle le soutient dans l’EAC. En effet, elle demande à un élève s’il écoute : « *Kévin, tu écoutes ?* ». Ce dernier lui répond « *oui* », ce qui n’est en réalité pas le cas. En aucun cas, elle lui demande de se taire. Sa façon de demander l’attention des élèves ne semble donc pas efficace puisque lors de cette première séance menée avec les CM1, la PES a été dans l’obligation de s’interrompre à trois reprises.

Cette difficulté semble d’autant plus significative chez la PES qu’elle apparaît aussi lorsqu’elle travaille avec ses élèves de CE2, par exemple dans l’extrait suivant en séance de mathématiques (Extrait 26).

Extrait 26

PES : Qui me lit la consigne. Avant de coller, on la lit ensemble. Allez, Naoura.
Naoura commence à lire.
PES : On écoute, on écoute. Attends, Naoura. On n’écrit pas, on écoute la consigne.
La PES fait un signe à Naoura pour qu’elle reprenne la lecture de la consigne.
Naoura : Dans chaque liste, je recopie le plus petit nombre en bleu et le plus grand en noir.
PES : Qu’est-ce que vous devez faire ? Mathieu.
Mathieu : Ben, dans chaque liste, il faut recopier le plus petit nombre en bleu et le plus grand en noir.
PES : Oui. Combien y’a de listes de nombres ?
Les enfants : Deux.
PES : Deux listes de nombres. La liste a et la liste b. Par exemple, je vous donne un exemple.
La PES écrit un exemple au tableau.
PES : Par exemple, ici, qu’est-ce que je vais faire ? Qu’est-ce que vous devez faire ? Véronica.
Véronica : On doit... heu... écrire... heu... le plus petit nombre en ... bleu ... et le plus grand en ... heu... noir.
PES : C’est-à-dire que... alors... dis-moi ce que ça va donner sur cet exemple.
Véronica : Le plus petit nombre, c’est 53.
PES : Donc, je le recopie de quelle couleur ?
Véronica : En noir.
Shaima : Non en bleu.
PES : Le plus petit nombre, je le recopie en...
Shaima : Bleu.
PES : Sharon, on explique la consigne, tu écoutes sinon tu ne sauras pas faire l’exercice.
Shaima : En bleu.
PES : Donc 53, je vais l’écrire en bleu. Et ensuite qu’est-ce que je vais écrire ? Orlando ?
Orlando : Heu... je n’ai pas compris.
PES : Et oui, Orlando, tu ne peux pas comprendre car tu n’écoutes pas. Qu’est-ce que je vais écrire ensuite ?
Véronica ?
Véronica : Tu écris en noir 603.
PES : Pourquoi ? Vous posez vos stylos et vos règles. Cela fait du bruit et vous n’écoutez pas. Pourquoi, Véronica ?
Véronica : Parce que c’est le plus grand de tous.
PES : Oui. Donc, dans cette liste que j’ai écrit au tableau, le plus petit nombre, c’est 53, donc je le recopie en bleu. Et le plus grand nombre, je dois le recopier en noir. Donc comme 603 est le plus grand, je le recopie en noir. C’est bon.
Les enfants : Oui.
Karima : On les recopie où les nombres ?
PES : On les recopie où les nombres ?

Les enfants : Sur le cahier. PES : Oui sur le cahier. Allez, vous démarrez.
--

Lors de cette deuxième passation de consignes s'adressant cette fois-ci au groupe d'élèves de CE2 dans le cadre d'un exercice de mathématiques, la PES demande le calme avant de démarrer. Elle suit donc à nouveau la règle « *Demander aux élèves d'être attentifs avant la passation de la consigne.* » Il semble donc qu'elle ait bien compris la nécessité de demander et d'obtenir le silence afin de favoriser l'écoute et la compréhension des consignes délivrées nécessaires à une réalisation adéquate de la tâche à effectuer.

Dans le détail, on peut toutefois noter que cette demande initiale ne suffit pas. Elle est effectivement obligée d'intervenir à plusieurs reprises afin de placer ses élèves en situation d'écoute. Ainsi, au tout début de la lecture de la consigne, elle doit interrompre l'élève qui lit car d'autres enfants semblent faire tout autre chose (« *on n'écrit pas, on écoute la consigne..* »). Puis, à deux moments distincts, elle doit rappeler à l'ordre deux enfants, Sharon et Orlando, qui semblent bavarder et ne pas écouter. La PES justifie son intervention auprès de Sharon en lui expliquant qu'il ne pourra pas comprendre ce qui est attendu de lui par la suite s'il n'écoute pas les consignes dès le départ. La situation est quelque peu différente avec l'autre enfant. C'est effectivement Orlando qui précise à la PES qu'il n'a pas compris ce qu'il faut faire. Elle profite alors de cette intervention pour lui faire remarquer qu'effectivement il ne peut pas avoir compris puisqu'il n'écoutait pas. La dernière intervention s'adresse non pas à un seul élève mais à un groupe d'enfants qui joue avec du matériel scolaire (« *Vous posez vos stylos et vos règles. Cela fait du bruit et vous n'écoutez pas.* »). Non attentifs, ces enfants font du bruit, ce qui dérange les autres élèves de la classe.

Dans l'EAC qui suit cette deuxième leçon, la PES revient sur son activité et plus particulièrement sur le suivi de la règle « *Demander aux élèves d'être attentifs* » (Extrait 27).

Extrait 27

CP : Qu'est-ce que tu fais là ? PES : Là, j'interpelle des élèves qui ... heu... qui sont en train de faire autre chose. CP : Et comment tu juges le fait de les interpeller ? PES : C'est un rappel à l'ordre... bon assez calme... voilà ... heu... CP : Et pourquoi tu penses qu'il fallait le faire, de les interpeller ? PES : Parce (1) qu'il faut suivre visuellement la consigne et pas faire autre chose à côté... et... que jouer avec des stylos (2) ça peut faire du bruit... et donc cela peut empêcher les autres élèves d'entendre. CP : Pour quels résultats pour l'élève que tu interpelles et pour les autres ? PES : Un meilleur engagement dans l'activité.
--

Dès le début de la lecture de la deuxième consigne qui s'adresse aux élèves de CE2, la PES est attentive au calme de la classe et suit la règle « *Demander aux élèves d'être attentifs avant de délivrer la consigne* ». Lors d'une première intervention, la PES suit la règle

[« *Interpeller les élèves qui sont en train de faire autre chose* » vaut pour « *les rappeler à l'ordre* », ce qui obtient comme résultat « *qu'ils suivent visuellement la consigne sans faire autre chose* », « *ne fassent pas de bruit* », « *n'empêchent pas les autres élèves d'entendre* » et *qu'ils aient* « *un meilleur engagement dans l'activité* »]. A cet instant de la délivrance des consignes, certains des élèves sont en effet en train d'écrire (extrait 15) et n'écoutent donc pas. C'est en ce sens que la PES pense nécessaire de faire un « *rappel à l'ordre... assez calme.* »

A nouveau, il est important de noter que la PES interpelle les élèves mais ne leur donne pas les règles à respecter lors de la passation des consignes, ni la finalité de ces règles. Par ailleurs, ce temps semble court et se résume finalement à l'usage de quelques mots adressés à certains élèves : « *on écoute, on écoute... on n'écrit pas* ». La PES ne prend pas le temps dès le début de la consigne de rappeler aux élèves qu'ils doivent être calmes. Par ailleurs, elle n'explique pas aux élèves ce que signifie être attentifs. Elle nomme donc la règle aux élèves mais ne l'explicite pas. Elle ne partage pas non plus avec eux les résultats attendus s'ils respectent ce qui leur est demandé. Au final, cela semble fragiliser son autorité puisque dès le début de la passation, elle est en difficulté et doit interrompre la lecture de la consigne faite par une élève. C'est ce que confirme l'extrait d'EAC suivant (Extrait 28).

Extrait 28

<p>CP : Qu'est-ce que fais ? PES : J'interpelle de nouveau un élève qui ne suit pas... et alors... heu ... j'ai beau... heu...ça m'arrive souvent... heu... j'ai beau à moment donné avoir tout le monde qui écoute parce que j'ai demandé à ce qu'on écoute, qu'on ait rien dans les mains... ça va recommencer, j'en aurai toujours un qui à moment donné va reprendre un objet dans ses mains et ne sera pas attentif. CP : Et là est-ce que tu as bien fait de reprendre cet enfant qui joue ? PES : Oui, j'ai bien fait de le reprendre. CP : Pour quelles raisons tu penses que tu as bien fait de le reprendre ? PES : Pour qu'il écoute. CP : Pour qu'il écoute. Et pour quels résultats pour lui ? PES : Une meilleure compréhension (rires).</p>

Lors de cet extrait d'EAC, la PES précise un peu plus sa difficulté au chercheur quant à son suivi de la règle « *Demander aux élèves d'être attentifs avant de délivrer la consigne* ». Plus exactement, elle précise que sa difficulté vient effectivement du fait d'obtenir l'écoute mais aussi ensuite de la maintenir. Elle précise en effet qu'elle a « *beau à moment donné avoir tout le monde qui écoute* » parce qu'elle a réussi à les calmer « *ça va recommencer* ». Selon elle, il y en aurait « *toujours un qui, à moment donné, va reprendre un objet dans ses mains et ne sera pas attentif* ». Même si elle pense qu'elle a « *bien fait de reprendre* » parce

que les élèves doivent écouter les consignes pour mieux comprendre ce qui est attendu d'eux, elle précise ici son impuissance face à la récurrence de ces perturbations.

La PES explique qu'elle demande constamment aux élèves de ne rien avoir dans les mains et d'écouter lorsqu'elle délivre les consignes de la situation. Par contre, il semble ici possible de relever qu'elle réalise cette activité lorsque la perturbation est déjà là. Comme nous avons pu le souligner en amont, elle ne prend pas réellement le temps de rappeler l'ensemble des règles relatives à une bonne passation de consigne. Cette difficulté est d'autant plus significative chez la PES qu'elle la vit régulièrement lors de son activité de classe. Lors de son EAC, elle revient par exemple sur un autre temps de classe au cours duquel de la même manière elle doit aussi gérer une perturbation d'un élève lors de la délivrance des consignes d'une situation (Extrait 29).

Extrait 29

CH Qu'est-ce que tu fais ?

PES Heu, j'interpelle à nouveau Orlando. En fait, Orlando m'interpelle parce qu'il n'a pas compris ce qu'il faut faire et je lui fais remarquer (1) qu'il n'écoutait pas et que forcément (2) il ne peut pas comprendre.

CH Comment tu juges cela ?

PES Cela me semble nécessaire de lui signaler cela.

CH Pour quelles raisons il est important de lui signaler que là il n'écoute pas la consigne ?

PES Parce qu'il ne saura pas faire l'exercice s'il n'écoute pas ce qu'il faut faire.

CH Pour quels résultats ?

PES Une meilleure concentration.

CH D'accord. Il n'est pas concentré ?

PES Là, à ce moment-là, il ne l'était pas. Il ne me semble pas.

La PES suit la règle [*« Interpeller un élève »* vaut pour *« lui faire remarquer qu'il n'écoute pas et qu'il ne peut pas comprendre »* ce qui obtient comme résultat de lui permettre *« une meilleure concentration »*]. Il est ici intéressant de relever, au-delà de la nature de l'activité menée par le PES, la nature de ses intentions. Il est effectivement surprenant de constater que son activité de maintien du silence en classe est constamment tenu par sa préoccupation de permettre aux élèves de comprendre ses consignes. A aucun moment, malgré la récurrence des événements, elle ne réagit pour seulement faire appliquer la règle relative au silence en classe. Dans l'exemple proposé, elle reprend l'élève car *« il n'écoutait pas et que forcément il ne peut pas comprendre »*. Autrement dit, il lui *« semble nécessaire de lui (à l'enfant) signaler cela »* parce que s'il n'écoute pas la consigne *« il ne saura pas faire l'exercice »*. Elle ne réagit donc pas aux perturbations occasionnées par l'élève parce qu'il fait du bruit et ne respecte donc pas une règle établie dans la classe. Elle réagit parce qu'il risque de ne pas comprendre.

Lors de son EAC, la PES revient de la même manière sur un autre temps de classe lors duquel elle doit à nouveau gérer une perturbation d'un élève. Contrairement aux extraits précédents, elle montre des doutes quant à l'efficacité de ce qu'elle a réalisé en classe et incite d'une certaine manière le chercheur à l'aider (Extrait 30).

Extrait 30

CH Alors là qu'est-ce que tu fais ?
PES Là je m'énerve (rires).
CH Oui (rires) mais qu'est-ce que tu demandes aux enfants ?
PES Je leur demande encore une fois d'être attentifs.
CH En leur demandant quoi ?
PES De n'avoir rien dans les mains, d'être tournés vers le tableau. Peut-être qu'à la fin, l'explication est trop longue. Ils sont lassés. Je ne sais pas.
CH Et comment tu juges le fait de les interpeller comme ça ?
PES Ça ne me semble pas incorrect. Disons que là c'est à elle que je m'adresse donc si je ne prononce pas son prénom à elle, elle ne peut pas savoir que c'est à elle que je m'adresse.
CH Et donc pourquoi tu penses que tu as réussi à interpeller cet enfant en lui demandant de poser les affaires ?
PES C'était nécessaire de le faire mais après est-ce que j'ai réussi ? J'aimerais avoir un avis. Nécessaire oui.
CH Et pour quelles raisons pour cette petite, pour quels résultats ?
PES Pour qu'elle soit sûre d'avoir compris le travail à faire et qu'elle puisse faire l'exercice.
CH Parce que là tu estimes qu'elle n'est pas concentrée, qu'elle joue avec les affaires ?
PES Oui, c'est ça.

A cet instant de l'EAC, la PES s'arrête sur sa quatrième intervention auprès des élèves pour leur demander d'être attentifs. Elle suit alors la règle : [*« Demander encore une fois aux élèves d'être attentifs »* vaut pour *« leur demander de n'avoir rien dans les mains et d'être tournés vers le tableau »* ce qui obtient comme résultat d'être *« sûre que les élèves aient compris le travail à faire »* mais aussi de *« s'énerver »*]. Son impuissance face à la récurrence des perturbations des élèves a en effet pour conséquence qu'elle finit par s'énerver et ne plus vraiment savoir quoi faire alors même qu'elle considère nécessaire d'intervenir (*« c'était nécessaire de le faire »*). On peut ici complémentarément souligner que la PES interroge en quelque sorte pour la première fois la pertinence de son activité en classe pour résoudre le problème rencontré (*« C'est nécessaire de le faire mais après est-ce que j'ai réussi ? »*). Pour la PES, leur agitation est peut-être d'ailleurs aussi due au fait que *« l'explication est trop longue »* et que, par conséquent, ces derniers sont *« lassés »*.

Cet extrait d'EAC, comme les précédents, permet de constater que la PES est convaincue de la nécessité de suivre la règle *« Demander aux élèves d'être attentifs avant de passer la consigne »* puisqu'elle s'est appliquée à demander le calme avant chaque lecture de consigne et qu'elle a régulé les perturbations tout au long de la passation. On constate malgré tout que sa façon de faire n'est pas très efficace puisqu'elle doit intervenir à sept reprises afin d'obtenir et maintenir le calme et l'attention des élèves dans la classe.

Pour comprendre l'activité de la PES lors du Temps 3 du dispositif, il est intéressant d'aller observer ce qui s'est joué lors de la séance précédente (Temps 2 du dispositif). Le résultat suivant s'y consacre.

4.2 Suite au non suivi de la règle, le CP conseille d'utiliser le matériel pour marquer les transitions

Lors de cette séance de classe observée par le CP, la PES avait déjà été confrontée à la difficulté d'obtenir le calme et l'attention des élèves. C'est ce qui apparaît dans le cadre de la leçon de vocabulaire s'adressant aux élèves de CE2 (Extrait 31).

Extrait 31

(Bruit dans la classe)

La PES : « Les CE2, dans le deuxième exercice, dans celui-là d'exercice, si vous y êtes après... on vous dit de recopier les mots, Matéo, Camille (*en claquant des doigts*) ... vous les recopiez et vous regardez celui qui n'est pas de la même famille que les autres. Voilà au boulot (*elle tape dans ses mains*) et je ne veux pas vous entendre. »

Il est ici intéressant de constater que, contrairement à ce que nous avons présenté préalablement, la PES ne suit pas la règle « *Demander aux élèves d'être attentifs avant de passer la consigne* ». A cet instant de la leçon, la PES démarre en quelque sorte la délivrance des consignes relatives à l'exercice de vocabulaire dans un brouhaha général. Les élèves sont en effet encore en train, pour certains, de ranger leur cahier de leçon et, pour d'autres, de bavarder avec leurs voisins. Autrement dit, la PES ne recherche pas en apparence l'obtention de l'attention des élèves en leur demandant par exemple de se taire et de se concentrer sur ce qui va être dit. En réalité, elle procède tout de même à une activité visant l'obtention du calme dans sa classe.

Pour ce faire, la PES utilise à cet instant plusieurs moyens. Tout d'abord, elle claque des doigts pour interpeller les élèves concernés sans toutefois interrompre son intervention. Par la suite, elle interpelle deux enfants en prononçant leur prénom « *Matéo, Camille* ». Elle ne précise pas toutefois aux élèves pourquoi elle les interpelle ni même ce qu'elle attend d'eux. Enfin, à la fin de la passation, elle leur dit « *je ne veux pas vous entendre* » et accompagne sa phrase d'un geste : elle tape dans ses mains. Bien que ce temps de passation de consignes soit très court, la PES est donc en quelque sorte contrainte de mener une triple activité afin d'obtenir le calme et l'attention des élèves.

Il est intéressant de souligner que ce type de suivi de la règle « *Demander aux élèves d'être attentifs au moment de la délivrance des consignes* » apparaît aussi lorsqu'elle travaille avec les élèves de CM1 sur la leçon de vocabulaire (Extrait 32).

Extrait 32

PES : « Allez vous fermez le porte vue et vous prenez votre cahier ».

Elle se tourne au tableau pour écrire « vocabulaire ».

Cécile, tenant dans ses mains le polycopié sur lequel figure l'exercice de vocabulaire : « Chut, Erasmo, regarde. Je vous donne un exercice qui est très facile, Naomé, qui est très facile. Vous avez trois définitions... Kalid. Entre parenthèses vous avez la catégorie de mot que l'on cherche. Par exemple, pour le premier, on veut un nom. A côté vous avez la définition. Vous devez trouver de quel mot il s'agit et on vous dit que tous les mots sont de la famille du mot « patin ».

Un élève : c'est quoi un patin ?

PES : à ton avis ? C'est quoi un patin ?

Plusieurs élèves : un patin à roulettes...

PES : un patin à roulettes, un patin à glace, un patin...

Plusieurs élèves : j'ai pas compris

PES : vous allez comprendre en lisant l'exercice. Voilà comment je veux que vous répondiez. Regardez ici (en montrant le tableau) parce que des fois vous me faites des présentations qui ne me conviennent pas du tout. Vous collez l'exercice et en dessous vous mettez 1 et le mot, Clément, et le mot qu'on cherche, mais on ne fait pas les petits points, Clément. Les petits points, c'est moi qui les fais pour vous montrer que j'attends une réponse.

Clément : est-ce qu'on peut faire des traits ?

PES : non, tu n'as pas besoin de faire des traits pour écrire dessus. Tu as les lignes du cahier. Tu écris 1 et la réponse. A la ligne 2 et la réponse. 3 et la réponse.

Un élève : on saute une ligne ?

PES : non. C'est comme des devinettes. Vous devez lire la devinette et trouver le mot qu'on vous demande.

La PES distribue l'exercice.

Comme avec les élèves de CE2, la PES ne cherche pas non plus l'attention complète de ses élèves de CM1 « *avant de délivrer la consigne* ». Comme nous pouvons le constater à la lecture de ce temps de classe, elle commence en effet sa délivrance des consignes dans le bruit avec des élèves occupés à faire autre chose ou bavardant avec leurs camarades. Elle est donc obligée de se situer dans une activité complexe visant tout à la fois d'interpeller plusieurs fois les élèves au cours de sa délivrance tout en cherchant comme nous avons pu le souligner en amont à ne pas s'interrompre. Ainsi par exemple, elle demande à Erasmo de se taire en lui disant « *chut !* » et « *regarde* ». Puis elle interpelle juste en les nommant « Naomé » et « Khalid », ainsi que par deux fois « Clément ».

Cette activité peut être d'une certaine manière considérée comme efficace puisqu'elle permet à la PES d'avancer dans sa leçon mais aussi de raccrocher les élèves concernés. Ainsi par exemple, Clément, après avoir été interpellé par la PES, fait attention aux consignes délivrées. Il interpelle d'ailleurs l'enseignante en l'interrogeant sur une façon de procéder (« *est-ce qu'on peut faire des traits ?* »). On peut toutefois aussi relever que l'activité menée par la PES place paradoxalement la délivrance des consignes dans un rythme pas forcément adéquat et pertinent pour permettre la compréhension des élèves. Ainsi, en donnant le primat

à la délivrance des consignes la PES semble laisser de côté leur compréhension par les élèves. Elle renvoie d'ailleurs la réponse à certaines de leurs questions à plus tard pour ne pas sortir de son activité de présentation du travail (« *Vous allez comprendre en lisant l'exercice...* »).

Lors de l'entretien de conseil qui suit cette leçon (Temps 2 du dispositif), le CP précise d'ailleurs à la PES qu'il a pu constater qu'elle n'attend pas vraiment que les élèves soient attentifs pour délivrer ses consignes. Il s'engage en suivant dans des conseils pour l'aider sur ce point (Extrait 33).

Extrait 33

<p>CP Sur la façon dont tu passes les consignes, il y a du travail.</p> <p>PES D'accord.</p> <p>CP Pour plusieurs raisons. Déjà tu... quand tu donnes les consignes, est-ce que tu es sûre que tout le monde t'écoute ?</p> <p>PES Alors ça, on en avait parlé avec ma tutrice parce qu'au début d'année elle trouvait, que j'attendais pas forcément quand je demandais quelque chose aux élèves, j'attendais pas qu'ils soient disponibles et qu'ils le fassent. Heu... après j'ai travaillé dessus, donc du coup, ça s'était bien amélioré en classe. Alors là... est-ce que j'ai un peu relâché ça ? Peut-être, apparemment. Heu... je ne sais pas, j'ai l'impression de le faire encore mais peut-être j'ai un peu relâché. Du coup, avec ce que vous me dites, peut-être j'ai un peu relâché la pression là-dessus et que je devrais de nouveau accentuer ça, oui.</p> <p>CP Oui, il faut vraiment le caler c'est-à-dire qu'au moment où tu passes la consigne, il faut que tous les enfants soient attentifs et il faut qu'il y ait des... indicateurs pour les enfants pour signaler que c'est là qu'il faut être attentif, c'était pas il y a 30 secondes, c'est pas dans une minute.</p> <p>PES Oui, alors, comment je fais ?</p> <p>CP Il y a des astuces. Quand tu es en début de séance, quand tu vas changer de séance, au changement de séance par exemple, bien marquer le changement de séance. Maintenant, vous avez fini par exemple les mathématiques, les mesures, donc le matériel de mesures, le cahier de maths, enfin tout ce que tu as, on l'enlève, on le range. Et maintenant on va faire ça, donc on a besoin de sortir ... tels outils.</p> <p>PES En fait, c'est lié à ce que je disais tout à l'heure. Je ne le marquais pas assez en début d'année ça et voilà donc, peut-être que... du coup, je le marquais davantage ensuite, et peut-être que maintenant, j'ai un peu...</p> <p>CP C'est systématiquement. Il faut le dire systématiquement pour que les enfants s'aperçoivent qu'ils changent d'activité et qu'ils ne vont plus être sollicités de la même façon.</p> <p>PES D'accord. Donc à reprendre.</p> <p>CP A institutionnaliser, à ritualiser.</p> <p>PES Oui, mais je pensais que c'était bon du coup, que j'avais vraiment modifié mon comportement par rapport à ça, mais peut-être que cela n'a duré qu'un temps et que j'ai repris... d'accord.</p> <p>CP Tu vois, ça c'est la première chose, capter l'attention des élèves.</p>
--

A cet instant de l'entretien post leçon, il est tout d'abord intéressant de souligner que le CP n'attend pas que la PES livre la difficulté sur laquelle elle voudra travailler. C'est lui qui, sans chercher à connaître le point de vue de la PES, cible l'objet de formation. Il explique ainsi à la PES que, selon lui, « *il y a du travail* » en ce qui concerne la passation des consignes. Pour lui, la difficulté la plus importante que rencontre la PES est relative au suivi de la règle « *Demander aux élèves d'être attentifs* ». C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il choisit de la traiter en premier lors de l'entretien. On peut parallèlement noter que la PES tente néanmoins de se justifier sur d'éventuelles difficultés rencontrées en cours de leçon sur les aspects relevés par le CP. Elle précise en effet que ces dernières sont certainement dues à

un relâchement de sa part (« *j'ai un peu relâché la pression là-dessus* »). Elle a effectivement déjà travaillé avec sa tutrice autour de ces difficultés en début d'année et avait pu stabiliser certaines solutions (« *j'ai travaillé dessus, donc du coup, ça s'était bien amélioré en classe* ») qui avec le temps ont été laissées de côté. Elle accepte toutefois les remarques du CP en concédant qu'elle s'est certainement relâchée et qu'elle devrait de nouveau y porter une attention particulière lors de ses leçons (« *je devrais de nouveau accentuer ça* »).

Comme lors du travail effectué autour de la règle « *Donner un exemple* », le CP fait le choix de ne pas immédiatement enseigner les éléments d'étayage de la règle à la PES. Il cherche plutôt à questionner la PES afin de lui faire prendre conscience de la nécessité de se (re)former pour parvenir à surmonter la difficulté considérée. Ce n'est que lorsque la PES lui demande des « *astuces* » que le CP entre alors dans la délivrance de conseils afin d'optimiser sa pratique de classe. Selon lui, l'essentiel se situe dans la capacité à marquer le « *changement d'activité* » afin que les élèves soient attentifs à ce qui va être dit. Pour ce faire, il lui propose d'utiliser le matériel afin de marquer plus significativement les transitions entre les séances. Selon le formateur, cela permet aux élèves de comprendre que l'on change de discipline et de séance et, par conséquent, d'être davantage mobilisés. Par ailleurs, il propose à la PES d'instaurer des rituels permettant aux élèves de se situer en terme de nécessité ou pas d'être attentifs. Il est intéressant de constater que ce conseil amènera finalement le CP à formaliser des façons de faire en terme de gestion des transitions entre les séquences de classe plutôt qu'à proprement parler sur l'activité de « *demande aux enfants d'être attentifs* ». Autrement dit, il semble que les solutions se situent en quelque sorte en amont de la demande effective aux élèves d'être attentifs. Selon le CP, la PES devrait en effet s'engager dans des activités qui devraient permettre de ne pas avoir à directement demander aux élèves d'être attentifs.

Le CP propose par ailleurs à la PES de jouer sur le rangement du matériel. Selon lui, il est en effet pertinent de faire en sorte que les élèves ne soient pas tentés de jouer avec le matériel à disposition dans la classe. Paradoxalement, on peut toutefois relever qu'il demande dans le même temps à la PES de faire sortir le matériel de la séance suivante, ce qui semble être contre-productif compte tenu des problèmes rencontrés.

En fin d'entretien post leçon, après avoir débattu de nombreux autres points, le CP délivre finalement parmi tout un ensemble de règles plus ou moins travaillées en amont celle relations à « *Demander aux élèves d'être attentifs* » (Extrait 34).

Extrait 34

CPC Je te lis la synthèse.

PES Oui, oui. Pardon, je réfléchis en même temps.

CPC Alors, pour passer les consignes, dans une situation qui est ritualisée, tu fais lire la consigne à un enfant ou tu la fais rappeler. Dans le cas du calcul mental tu vas pas faire lire, il y a pas d'écrit.

PES Oui, oui.

CPC Et tu leur demandes si tout le monde a bien entendu, si tout le monde a bien compris ce qu'il fallait faire. Toujours en ayant pris la précaution avant de vérifier que les enfants sont en situation d'écoute. Si c'est une situation qui est plus... moins traditionnelle, plus inédite... donc déjà demander aux enfants d'être silencieux. Leur expliquer ou leur avoir expliqué les raisons de cette règle en début d'année ... pourquoi il faut être silencieux quand on donne la consigne, pourquoi il faut écouter... voilà. Ensuite, lire la consigne, demander à un enfant de la relire ... faire reformuler la consigne, c'est-à-dire la redire avec ses mots, parce qu'entre le langage que tu utilises et le langage qu'utilise l'enfant, il y a un décalage des fois ... qui pour nous semble tout à fait ... facile mais ... par exemple ce matin courroie...

En fin d'entretien post leçon, le CP fait le choix de délivrer les règles les unes après les autres. Il revient donc sur celle relative à « *Demander aux enfants d'être silencieux* ». Il est important de souligner que le CP ne précise toujours pas à cet instant de la formation quels sont les éléments d'étayage de cette règle. En d'autres termes, alors même que c'est là une règle importante à travailler compte tenu de ce qui a pu être observé en classe, le CP n'enseigne toujours pas à la PES à quoi correspond professionnellement parlant « *Demander aux élèves d'être attentifs* ». Il précise plutôt à la PES qu'il est important, selon lui, « *d'expliquer aux élèves les raisons de cette règle* ».

Lors de son EAC avec le chercheur, le CP revient sur son activité auprès de la PES et les conseils qu'il a pu donner à la PES afin qu'elle parvienne à obtenir l'attention des élèves au moment de la délivrance des consignes (Extrait 35).

Extrait 35

CH : Alors, c'est la consigne, c'est par rapport à la consigne. C'était ce point-là donc... Donc tu as fait le choix de partir de... ce qu'elle pouvait observer elle et de sa propre pratique...

CP : Ou de ce qu'elle avait ressenti...

CH : Et de ce qu'elle avait ressenti pour voir si les consignes qu'elle avait données étaient pertinentes ou pas. Voilà. Et donc tu estimes que ...

CP : Ce n'était pas sur la consigne qu'elle passait... c'était sur la réception de la consigne par les enfants.

CH : D'accord. Et, heu... tu l'as fait pour quoi, ça ? Pour quel résultat ? Qu'est-ce que tu attendais là ?

CP : J'attendais simplement de voir si elle était consciente... du fait que la consigne est passée un peu à côté... et que les enfants n'étaient pas attentifs au moment où elle parlait.

CH : D'accord.

CP : Donc mon principal objectif c'est ça : est-ce qu'elle est consciente ou pas de ce problème-là ?

CH : D'accord. OK. On avance. Alors là par contre, qu'est-ce que tu as fait, contrairement à tout à l'heure ?

CP : Là contrairement à tout à l'heure, je lui fais un retour en lui disant que... effectivement, elle avait peut-être relâché sur ce point-là. J'amène mon observation...

CH : Oui.

CP : En essayant de lui faire voir que ... le groupe n'était pas forcément attentif.

CH : Donc en fait tu lui confirmes ... tu lui as demandé en fait son impression... et toi, là tu lui confirmes...

CP : Tout à fait... et je lui précise son impression.

CH : D'accord.

CP : Je lui apporte des éléments ... qui vont ... quelque par... la ... la ... conforter ... dans cette idée-là.

CH : Dans l'idée que les élèves ne sont pas attentifs... et que donc il faut qu'elle attende qu'ils soient attentifs. Donc là finalement tu veux la conforter dans son impression. Toi, est-ce que tu penses que tu l'as bien fait ?
 CP : ...
 CH : Comment tu pourrais juger ? Et pour quelles raisons tu penses que tu l'as bien fait ?
 CP : ... Je ne vois pas comment j'aurais pu le faire autrement.
 CH : D'accord.
 CP : Oui... je pense que... J'aurais pu être un peu plus précis... si j'avais ciblé quelques éléments particuliers... celui-là et celui-là... cela aurait donné plus de puissance, de force...
 CH : Pour quels résultats ? Pour peut-être appuyer un peu plus ?
 CP : Appuyer un peu plus ce que j'étais en train de dire.
 CH : D'accord. Donc tu aurais pu donner des exemples ?
 CP : Oui, j'aurais pu donner des exemples.
 CH : D'accord. OK. On continue.

Plusieurs points peuvent être soulignés suite à l'analyse de cet extrait de l'EAC avec le chercheur. Ces points permettent au final de circonscrire la conception qu'a le CP d'une démarche de conseil suite à une leçon.

Tout d'abord, cet extrait rend en quelque sorte accessible ce qu'est un entretien de conseil pour le CP. L'idée n'est pas selon lui de prescrire des solutions à partir de ce qui aurait pu être observé en classe mais plutôt de partir de ce que le PES pense de ce qu'il a fait. Il suit ainsi la règle [*« Partir de ce que la PES avait ressenti »* vaut pour *« voir si la PES est consciente ou pas de ses difficultés »*]. Il précise ainsi qu'il cherche à identifier *« ce qu'elle (la PES) avait ressenti »* quant à la *« réception de la consigne par les enfants »*. Son objectif, en étant que formateur, est à cet instant de vérifier si la PES *« était consciente »* que *« les enfants n'étaient pas attentifs au moment où elle parlait »*. Il avait en effet pu constater que la passation des consignes avait été faite dans le bruit sans pour autant que la PES engage véritablement d'activité pour y répondre. Autrement dit, il n'est pas sûr suite à son observation que la PES n'a pas suivi la règle *« demander aux élèves d'être attentifs avant de délivrer la consigne »*. Il préfère donc s'en assurer.

Le CP précise par ailleurs qu'il suit la règle [*« Faire un retour »* vaut pour *« Amener mon observation »*, ce qui obtient comme résultat de *« confronter la PES à la difficulté sur laquelle il faudrait mettre l'accent »*]. En suivant cette règle, le CP précise au chercheur qu'il ne se contente pas d'essayer d'obtenir le point de vue de la PES sur ce qu'elle a fait en classe. Il précise en quelque sorte l'activité qu'il engage en suivant. Il change alors pour ainsi dire de stratégie au cours de l'entretien. Après avoir demandé à la PES d'exprimer son activité de classe (en l'occurrence celle relative à la passation des consignes), il délivre alors ses propres observations. Cela lui permet dans la situation considérée de confirmer à la PES qu'elle *« avait peut-être relâché sur ce point-là »*, et que, par conséquent, *« le groupe n'était pas forcément attentif »*.

Selon le CP, il suit alors la règle [*« Préciser l'impression de la PES »* vaut pour *« lui apporter des éléments observés confirmant son point de vue »*, ce qui obtient comme résultat *« la conforter dans cette idée-là, c'est-à-dire de rendre nécessaire le travail de formation »*]. Autrement dit, le CP se sert de ses observations pour confirmer la nécessité d'un travail de formation décidé suite à l'appréciation du ressenti de la PES sur son activité de classe. Ainsi, après avoir invité la PES à juger de son activité de délivrance des consignes, le CP lui précise ce qu'il a pu lui-même observer et l'invite au final à s'engager dans un travail de formation spécifique sur cet aspect du métier. Il cherche donc en quelque sorte à justifier par des éléments concrets de la leçon le fait de s'engager dans un travail de formation sur la gestion de l'attention des élèves. Il est important de noter que le formateur ne délivre pas à cet instant de la formation les règles définies par le collectif.

Lorsqu'il rapporte ses propres observations à la PES, le CP suit également la règle [*« Confirmer l'analyse faite de sa leçon par la PES »* vaut pour *« cibler des éléments observés de la leçon qui y correspondent »* et *« donner des exemples »*, ce qui obtient comme résultat *« donner plus de force et de conviction aux propos tenus »*]. A cet instant, le CP confirme la nature de son engagement auprès de la PES alors même qu'il a pu relativement bien circonscrire ses difficultés. Il ne cherche pas à enseigner telle ou telle règle qui permettrait à cette dernière d'obtenir l'attention des élèves. Il cherche plutôt à laisser la PES prendre conscience de ses difficultés puis dans un second temps de confirmer son point de vue en lui proposant en correspondance certains des éléments qu'il a pu observer. Il note cependant lors de son EAC qu'il n'est là pas complètement satisfait de ce qu'il a fait. Les éléments d'observation qu'il rapporte à la PES sont en effet à ses yeux pas assez précis, ni convaincants.

Enfin, suite aux deux étapes préalables lors desquelles il cherche à faire conscience de la difficulté à la PES puis lui délivrer ses propres observations, le CP propose une *« solution »* afin de capter l'attention des élèves (Extrait 36).

Extrait 36

CH : Alors là qu'est-ce que tu lui . . . qu'est-ce que tu fais ?

CP : Là, j'apporte la solution.

CH : D'accord. Quelle solution, là, tu lui as apporté par rapport aux consignes ?

CP : C'était sur le matériel. Ranger le matériel pour marquer la fin de l'activité et faire ressortir l'anticipation du matériel dont ils ont besoin. Ce que j'aurais peut-être pu laisser en stand-by et faire ressortir après la consigne.

CH : Pourquoi après la consigne ?

CP : Pour ne pas que les enfants soient perturbés pendant la consigne par le matériel, par le compas...

CH : D'accord.

CP : Parce que les enfants peuvent s'amuser avec.

CH : Et est-ce que tu penses que tu as bien délivré cette règle ? Parce que là tu as délivré une règle qui était « tu fais ranger le matériel dont on n'a plus besoin et tu fais sortir le matériel nécessaire ». Est-ce que tu penses que... ?

CP : Oui, je pense que c'était assez clair.

CH : Donc tu as délivré la règle par rapport au matériel. Est-ce que tu penses que c'est quelque chose que tu as bien fait ? et pour quelles raisons ?

CP : Oui, je pense à part que le compas et la règle, je suis allé trop loin dans le sens où j'ai proposé de ressortir le matériel de la séance suivante... Après je pense que oui, car elle a été réactive et a de suite pris des notes. Donc je pense qu'elle a entendu.

CH : Et quel était l'objectif de délivrer cette règle pour toi ? Quel est le résultat que tu attends pour elle, pour la classe ?

CP : J'attends que les élèves soient plus attentifs...

CH : Oui.

CP : à la consigne... dans la mesure où ils auront intégré que dans la mesure où l'on change d'activité, il y aura autre chose à faire et qu'il va falloir avoir des informations par rapport à ce qu'il va falloir faire.

CH : Donc les rendre plus attentifs. D'accord.

Lors de son EAC, le CP précise au chercheur qu'il a enseigné la règle suivante à la PES : [*« Gérer le matériel au moment de la délivrance des consignes »* vaut pour *« ranger le matériel pour marquer la fin de l'activité »* et *« faire ressortir le matériel dont ils ont besoin »* ce qui obtient comme résultat que les élèves *« sont plus attentifs aux consignes »*]. Comme préalablement noté, cet instant de l'entretien est particulièrement intéressant car il marque en quelque sorte une rupture dans l'activité du CP. Après avoir principalement cherché à faire prendre conscience à la PES qu'elle ne demandait pas l'attention des élèves, ce dernier indique qu'il apporte maintenant *« la solution »*. Celle-ci est liée au *« matériel »*. Ainsi, il indique à la PES que le fait de demander aux enfants de ranger leur matériel permet de leur signifier la fin de l'activité et le début d'une nouvelle. En marquant ainsi matériellement la transition entre les séances, l'attention des élèves peut être selon lui améliorée.

Le CP précise toutefois au chercheur qu'il est *« allé trop loin »* à cet instant de la formation dans le sens où il a *« proposé de ressortir le matériel de la séance suivante »*. En effet, il lui conseille de faire ranger le matériel aux élèves afin de marquer la transition mais également dans le but que les élèves ne soient pas tentés de *« s'amuser avec »*. Paradoxalement, il lui conseille de faire sortir le matériel de la séance suivante, ce qui risque d'entraîner de l'agitation et de l'amusement de la part des élèves.

Finalement bien qu'il ne soit pleinement convaincu de sa validité, le CP livre tout de même une solution à la PES pour s'engager dans le suivi de la règle nommée *« Demander aux élèves d'être attentifs »*. Il contribue ainsi, semble-t-il, à construire et asseoir l'autorité éducative de la PES sur la classe. Comme le montre l'extrait suivant de l'entretien de conseil, le CP insiste dans cette activité en rajoutant une justification (Extrait 37).

Extrait 37

CH : Là qu'est-ce que tu...?
CP : Là, je...je rajoute une justification à ce que je viens de dire.
CH : Pourquoi ?
CP : Pour enfoncer le clou.
CH : D'accord.
CP : Pour être sûr que c'est passé, que le message est passé. Je donne un argument de plus dans le sens où je veux qu'elle aille.
CH : D'accord. Et pour quel résultat ?
CP : Toujours pareil.
CH : Donc pour que les élèves soient plus attentifs et voient le changement d'activité.

Cet extrait de l'EAC fait référence à l'entretien post leçon mené par le CP (Extrait 33). A cet instant de l'EAC le formateur fait référence à l'utilisation du matériel pour marquer les transitions entre les séances et ainsi obtenir l'attention des élèves (cf. Extrait d'entretien post leçon 33). Le CP suit la règle [*« Rajouter une justification »* vaut pour *« enfoncer le clou et donner un argument »*, ce qui permet d'obtenir comme résultat que la PES soit convaincue par la solution proposée].

Lors du moment de l'entretien de conseil post leçon considéré, le CP est dans la logique de conseil. Il cherche en outre à convaincre la PES de l'utilité de la solution avancée. Il apporte en effet des arguments complémentaires *« pour être sûr que c'est passé, que le message est passé »*.

A ce niveau de développement, il est intéressant de noter que le CP, en procédant tel qu'il a l'habitude de le faire auprès de la PES, s'est en quelque sorte éloigné des attentes fixées par le collectif de formation. Ainsi, après avoir (i) fait prendre conscience à la PES de ses difficultés quant à son suivi de la règle *« demander aux élèves d'être attentifs »*, (ii) précisé ses propres observations, (iii) proposé une solution pour optimiser la pratique de la PES et (iv) justifier cette solution, le CP délivre se sent en quelque sorte dans l'obligation de revenir sur le listing de règles préconstruite par le collectif de formateurs (Extrait 38).

Extrait 38

CH Alors là qu'est-ce que tu fais ?
CP Là, c'est pareil, je suis toujours en train de lui dire ce qu'il y a marqué.
CH Oui, mais qu'est-ce que tu fais, que tu n'as pas fait tout à l'heure ? Tu lui dis... tu lui délivres la première ou la deuxième règle qui est *« il faut que tu captes l'attention et que les enfants soient silencieux »* et là qu'est-ce que tu fais ?
CP ...
CH Parce que tu lui dis *« il faut que tu leur expliques pourquoi ils doivent être silencieux »*.
CP Je traduis ce qu'il y a écrit sur la feuille.
CH Oui, mais est-ce que tu l'avais fait, ça, tout à l'heure ?
CP Non, non, je ne l'avais pas fait tout à l'heure.
CH Donc qu'est-ce que tu fais là ?
CP Je corrige une erreur.
CH Je ne sais pas si c'est une erreur, mais tout à l'heure tu ne l'as pas fait. Mais du coup, là, ça te permet quoi ?
CP De rajouter une couche sur le même truc.

CH Mais sur quoi alors ?
CP Sur le problème de l'attention des enfants.
CH Et donc tu lui donnes une justification... heu... enfin, qu'est-ce que...? Est-ce que tu penses que le fait de l'avoir rajouté là, c'était important, pas important ? Est-ce que c'était bien de le faire ?
CP Ben, je l'ai rajouté parce que quand j'ai lu la feuille, c'était marqué dessus donc...
CH Et c'était quelque chose que tu avais omis ? Donc le fait de l'avoir rajouté, qu'est-ce que cela va lui apporter ?
CP Ben, c'est un complément d'informations, un élément qu'elle va prendre en compte. Ca va l'inciter peut-être à y réfléchir un peu plus.
CH D'accord.

Cet extrait de l'EAC fait également référence à l'entretien post leçon mené par le CP (Extrait 34). Ainsi, en fin d'entretien, il rectifie, selon lui, une erreur. En effet, ayant fait le choix de suivre la stratégie qu'il utilise habituellement en entretien post leçon, il n'a pas délivré les règles de métier définies collectivement. C'est donc ce qu'il s'applique à faire en fin d'entretien en suivant la règle [*« Corriger une erreur »* vaut pour *« rajouter une couche sur le problème de l'attention des enfants »*, ce qui obtient comme résultat *« inciter la PE à y réfléchir un petit peu plus »*].

Selon le CP, ce moment de l'entretien permet de *« rajouter une couche »* et d'apporter *« un complément d'informations »* afin que la PES prenne bien en compte la règle *« Demander aux élèves d'être attentifs avant de délivrer la consigne »*. Mais il est essentiel de noter que cela ne constitue pas un réel temps de formation comportant des conseils. En effet, le CP nomme la règle, mais n'y associe aucun élément d'étayage. Autrement dit, la PES sait ce qu'il faudrait faire sans vraiment savoir comment. Par ailleurs, l'objectif du CP est à nouveau d'inciter la PES à *« réfléchir un peu plus »*.

A ce niveau, il apparaît intéressant de souligner la manière dont le CP exploite le travail fait en amont avec le collectif de formateurs. Il semble que ce travail et les outils auquel il a aboutis constituent encore une contrainte plutôt qu'une véritable ressource professionnelle. En effet, il se contente de dire *« ce qu'il y a marqué »* sur la fiche qui lui sert de pense-bête et sur laquelle il a recopié les règles. On peut noter qu'il ne sait pas réellement s'il était pertinent de délivrer la règle. Il le fait parce que quand il a lu la feuille, *« c'était marqué dessus »*. Il semble donc obéir à la commande, à ce que le collectif attend de lui mais sans que cela fasse réellement sens pour lui.

Dans de son EAC qui suit la première visite du Temps 2 du dispositif, la PES revient sur elle aussi sur ce qui s'est passé avec le CP (Extrait 39). Il est intéressant d'interroger aussi ce point de vue pour juger avec beaucoup plus de précision l'utilité de l'activité de ce dernier. C'est ce que nous nous attachons de faire en suivant.

Extrait 39

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

PES : Alors... on m'a demandé... si j'attendais que les élèves m'écoutent pour passer les consignes. Alors, qu'est-ce que j'ai répondu ? Alors, j'ai répondu que je ne le faisais pas forcément au début de l'année, mais qu'après j'ai travaillé dessus avec ma tutrice. Donc je n'ai pas vraiment répondu à la question.

CH : Pourquoi tu dis que tu n'as pas répondu à la question ?

PES : En fait, je n'ai pas répondu franchement... enfin directement... parce que la réponse aurait été non, je n'attendais pas que les élèves m'écoutent en début d'année, et après j'ai fait en sorte que ce soit oui.

Donc je parle de l'évolution que j'ai essayé d'avoir suite à la discussion avec ma tutrice.

CH : Donc comment tu juges le fait de ne pas attendre que les élèves t'écoutent pour donner la consigne en début d'année puis le fait de le faire ?

PES : Je décris un processus sur du long terme. Donc je suis peut-être à côté de la plaque...

CH : Mais comment tu justifies, tu juges le fait que les élèves ne soient pas attentifs au moment de donner la consigne ?

PES : C'est dur de répondre. En fait, je pensais avoir bien fait en sorte que les élèves soient attentifs lorsque je donne une consigne suite à la discussion avec ma tutrice... et que peut-être en fait, une fois qu'il m'a posé cette question, je me suis aperçue que ce n'était pas le cas. Donc j'essaie d'avoir le retour sur mon activité aussi... et peut-être que si personne ne m'en parle, je ne le verrais pas ça.

CH : Donc peut-être une prise de conscience peut-être que finalement tu as fait des efforts... mais peut-être pas suffisamment.

PES : J'ai fait des efforts qui a moment donné marchaient très bien, les élèves étaient vraiment très attentifs... et que peut-être, moi, je pensais que c'était acquis... j'ai peut-être un peu relâché l'attention et que du coup ... heu... voilà... les élèves... étaient moins attentifs... sur la passation de la consigne.

Lors de cet extrait d'EAC, la PES reconnaît qu'elle ne suit pas la règle « *Demander aux élèves d'être attentifs avant de délivrer la consigne* ». Elle précise qu'elle suit la règle [« *Décrire un processus sur du long terme* » vaut pour « *se rendre compte d'avoir relâché son attention* » ce qui obtient comme résultat qu'elle ne réalise plus ce qu'elle faisait initialement].

Alors même que la CP la croit investie dans la discussion de formation, la PES considère qu'elle en train de faire un « *retour sur son activité* » depuis le début de l'année en décrivant son « *processus* » de développement professionnel. Selon elle, elle précise ainsi au CP qu'elle ne demandait pas forcément le calme et l'attention des élèves en début d'année mais que suite au travail effectué avec sa tutrice sur ce point (« *j'ai travaillé dessus avec ma tutrice* »), elle était parvenue à « *faire en sorte* » de trouver des solutions pour optimiser sa pratique. Elle précise donc en quelque sorte au CP qu'elle a déjà été très vigilante sur ce moment de leçon et qu'elle a fait « *des efforts* ».

Selon elle, le CP de par ses questions lui permet de « *qu'elle a sûrement relâché l'attention* » et que ce qu'elle considérerait comme « *acquis* » (« *je pensais avoir bien fait en sorte* », « *mais je suis peut-être à côté de la plaque* », « *je pensais que c'était acquis* ») ne l'est finalement pas. Elle conclue donc en reconnaissant que, lors de cette visite, « *les élèves... étaient moins attentifs... sur la passation de la consigne* ». L'objectif du formateur, à savoir lui faire prendre conscience de ses difficultés dans ce domaine et l'engager dans un travail spécifique semble donc avoir été atteint.

Ceci apparaît comme d'autant plus significatif chez la PES qu'elle s'y attarde en quelque sorte lors de son EAC. La suite de celui-ci laisse aussi entrevoir que la PES prend conscience lors de l'entretien conseil de son manque d'attention quant à l'implication des élèves au moment de la délivrance des consignes (Extrait 40).

Extrait 40

CH : Qu'est-ce que tu fais par rapport à la question qui est « est-ce que tu attends que les élèves soient attentifs pour passer la consigne ? »
PES : Alors, oui, j'attends que les élèves soient attentifs. Je crois qu'ils sont attentifs... Bon je suis de nature à me poser beaucoup de questions. Ben là je vais dans son sens. Je me suis aperçue, il a eu raison, que ma passation des consignes vendredi n'était pas forcément bonne. Il y a des choses dont je me rends compte sur le coup. Là pour vendredi, par exemple, je ne m'en étais pas aperçue.
CH : Comment tu juges ton activité, toi ?
PES : Ben, c'est une prise de conscience.
CH : Une prise de conscience de quoi ?
PES : Ben du fait que j'ai relâché entre guillemets la pression, enfin pas la pression, je n'aime pas ce terme, du fait que j'ai relâché mon attention sur un point auquel j'avais bien fait attention à moment donné.
CH : Et qui était ?
PES : Qui était de bien attendre quand je demandais quelque chose à un élève, enfin aux élèves, d'attendre qu'ils m'écoutent pour la passation des consignes. J'attendais bien que les élèves soient attentifs. C'est donc positif de se rendre compte de ça, positif si je continue... enfin si de nouveau je reporte mon attention sur l'attention des élèves quand je passe mes consignes.
CH : Et pour quels résultats
PES : Pour un meilleur investissement des élèves dans l'activité, parce qu'ils ont compris ce qu'ils veulent faire, ce qu'ils doivent faire, du coup, ils s'investissent davantage, parce que je pense que si un élève il a pas compris ce qu'on lui demande, il va pas s'investir dans l'activité. Donc un meilleur investissement et une meilleure réussite du coup des exercices.
CH : D'accord.
PES : Puisque s'ils ont compris ce qu'il fallait faire, ils ont plus de chances de réussir. Enfin j'espère la réussite, on n'est pas à l'abri d'un échec. Mais forcément un élève qui n'a pas compris la consigne, il va pas forcément réussir. Enfin, ça me paraît logique.
CH : D'accord

Lors de cet extrait de l'EAC, la PES précise qu'elle va complètement [« *dans le sens du formateur* » car elle « *se rend compte que la passation des consignes n'était pas bonne* ». Cela lui apparaît comme d'autant plus important que la passation des consignes conditionne en quelque sorte « *un meilleur investissement des élèves dans l'activité parce qu'ils ont compris ce qu'ils veulent faire, ce qu'ils doivent faire et une meilleure réussite des exercices* ».

Dans cet extrait, la PES réitère donc que l'entretien mené avec le formateur lui permet « *une prise de conscience* » du fait qu'elle a « *relâché la pression* » et son « *attention* » sur le suivi d'une règle qu'elle avait pourtant déjà travaillée : « *Demander aux élèves d'être attentifs avant de délivrer la consigne* ». Elle reconnaît en outre que le CP « *a raison* » de la reprendre sur ce point en considérant que sa passation des consignes du jour n'était effectivement « *pas forcément bonne* ».

Lors de la suite de l'EAC, la PES explique tout de même que, si cette prise de conscience est très positive, elle attend toutefois que le CP s'engage dans la délivrance de conseils qui lui permettront d'améliorer sa pratique auprès des élèves (Extrait 41).

Extrait 41

CH : Alors là qu'est-ce que tu fais ?

PES : Là je me suis trouvée face à une question à laquelle je ne savais pas répondre. Alors là précisément je me souviens de ce que j'ai pensé et je pense pas forcément pareil maintenant. A ce moment-là, je me suis dit... je me suis sentie démunie.

CH : Par rapport à quoi ?

PES : Par rapport à ce qu'il me disait, comment je fais pour que les élèves soient attentifs. Et là tout d'un coup je me suis dit : « bon comment je fais ? » J'étais preneuse de piste. J'avais envie qu'on me donne des pistes.

CH : Par ce que là par rapport à ce qu'il te dit « les élèves doivent comprendre que c'est maintenant qu'ils doivent être attentifs pas une minute avant ou trente secondes après » tu te sens démunie et tu te dis « j'ai pas de solutions ».

PES : Non je ne me dis pas ça. C'est pour ça que démunie est un mot un peu fort. Non je me dis : « j'ai face à moi quelqu'un qui a des solutions et que j'aimerais bien en profiter. »

CH : Pour essayer que les élèves soient attentifs ?

PES : Tout à fait. Parce que moi j'arrive à avoir l'attention des élèves. Quand je fais l'effort de leur demander d'être attentifs, j'ai l'attention des élèves. En début d'année je n'aurais pas dit ça. Mais là j'ai face à moi quelqu'un qui a des pistes à me proposer, des idées et je me dis que je voudrais en profiter pour avoir un stock d'idées... et que je peux mettre en place dès le lendemain.

CH : Donc tu me dis que tu le questionnes pour avoir des pistes pour que les élèves soient attentifs. Est-ce que tu penses que tu as réussi et pourquoi ?

PES : Oui, il me parle du matériel à mettre de côté. Oui, là, il me donne des pistes, effectivement.

CH : Quelles pistes il te donne ?

PES : Il me conseille ... d'indiquer aux élèves... de façon claire sur quoi on va travailler par le repérage de tel ou tel matériel ou le fait que l'on mette tel matériel de côté, qu'on passe à telle discipline.

CH : Pour quels résultats ?

PES : Pour une meilleure attention des élèves.

CH : D'accord.

Dans cet extrait de l'EAC, la PES suit la règle [*« Profiter des solutions du formateur »* vaut pour *« le questionner pour qu'il conseille »* ce qui obtient comme résultat *« de se constituer un stock d'idées pour répondre à sa difficulté »* et pouvoir *« les exploiter dès le lendemain dans la classe »*].

Lors de cet extrait d'EAC, la PES précise dans un premier temps qu'elle est *« démunie »* en termes de solutions exploitables pour rendre les élèves attentifs lors de la passation des consignes. Elle se reprend toutefois très vite et concède au chercheur qu'avec des *« efforts »*, elle parvient en réalité à obtenir l'attention des élèves. Elle attend néanmoins du CP qu'il lui donne *« des pistes, des idées »*, complémentaires à celles qu'elles possèdent déjà, à mettre en place *« dès le lendemain »* .

Finalement, le seul conseil qu'elle obtient du formateur est celui selon lequel il est important d'utiliser le matériel pour marquer le changement de séances, c'est-à-dire matérialiser qu'on *« passe à telle discipline »* et ainsi de capter l'attention des élèves.

La PES semble accorder au CP une autorité puisqu'elle le reconnaît capable de lui donner des pistes concrètes pour suivre la règle. Elle a compris l'étayage formulé par le CP, à savoir, utiliser le matériel, puisqu'elle est capable de le reformuler. Par contre, la reformulation n'est en aucun cas la garantie d'un suivi efficace en classe selon les contextes.

Lors de la suite de l'EAC, la PES revient sur son activité et plus particulièrement sur la prise de conscience d'avoir relâché son attention quant à l'obtention de l'attention des élèves lors de la délivrance des consignes (Extrait 42).

Extrait 42

CH Là qu'est-ce que tu fais ?

PES Je suis sans cesse en train de réfléchir à mon activité : « qu'est-ce que j'ai fait ? qu'est-ce qui a marché ? qu'est-ce qui n'a pas marché ? et pourquoi ? » Donc je suis en train de me dire effectivement j'ai relâché mon attention.

CH Ton attention sur quoi ?

PES Et sur ce dont on ... heu... sur l'attention des élèves quand je leur demande d'être attentifs, sur la passation des consignes et sur la transition d'une activité à une autre.

CH Et pourquoi tu juges que tu ne réussis pas ces trois choses ? Pourquoi tu considères que tu ne fais pas suffisamment bien d'attendre que les élèves soient attentifs, de gérer les transitions et de gérer le matériel ?

PES C'est suite à la discussion avec Patrick (le CP). En début d'année, je ne le réussissais pas ensuite je le réussissais bien, je trouvais. Et là, suite à sa discussion, je me suis dit que je le réussissais peut-être un peu moins bien.

CH Pour quelles raisons ?

PES Et peut-être il m'a fait prendre conscience que ce vendredi matin-là, j'ai moins attendu d'avoir ... heu... les élèves attentifs... et peut-être que suite à la veille où ils étaient très agités, peut-être que j'ai... heu... que j'ai pas ... peut-être que si j'avais été attentive à ça, ils auraient été moins agités la veille.

CH Donc pour quels résultats ? pour qu'ils soient moins agités ? parce que tu penses que du coup, il y a de l'agitation, cela entraîne de l'agitation.

PES Si je suis pas attentive à tout cela, oui, je l'ai dit cela entraîne de l'agitation, un investissement moindre et du coup, oui, oui...

CH D'accord, donc a contrario, si tu le réussis, le fait de bien gérer les transitions, de bien gérer le matériel, de bien attendre qu'ils soient attentifs, ça aura quels effets positifs sur les élèves ?

PES C'est ce que je disais tout à l'heure, un meilleur investissement, une meilleure réussite des élèves. Puisqu'ils sont plus concentrés, plus attentifs, ils savent ce qu'ils doivent faire.

CH D'accord et moins de bruit donc.

PES Et moins de bruit.

CH D'accord.

Au cours de cet EAC, la PES dit réfléchir à son activité. Grâce aux interventions de « Patrick », elle dit progressivement « *prendre conscience d'avoir relâché son attention sur l'attention des élève et sur la transition d'une activité à l'autre* ». Elle considère par ailleurs comme le CP que cette baisse d'attention concourt à « *générer de l'agitation et un investissement moindre* ».

Elle considère plus exactement que les solutions qu'elle avait pu mettre en place nécessitent d'être travaillée avec davantage d'attention. Elle les réussit « *peut-être moins bien* » qu'en début d'année. Elle revient donc sur son développement professionnel.

Dans la suite de l'EAC, elle fait part de ses difficultés de façon plus précise (Extrait 43).

Extrait 43

CH Alors, là qu'est-ce que tu fais ?

PES Je fais part de ce que je vis quotidiennement.

CH C'est-à-dire qu'est-ce que tu vis quotidiennement ?

PES Et bien... heu... toujours cette situation où je me retrouve avec des élèves, régulièrement les mêmes, qui me disent : « j'ai pas compris, j'ai pas compris, qu'est-ce qu'on doit faire ? ».

CH Alors que tu estimes que tu as attendu qu'ils écoutent, qu'un élève a lu, que vous avez reformulé, que tu penses avoir tout bien fait.

PES Oui.

CH D'accord.

PES Bien fait, je sais pas, mais du mieux que je pouvais.

CH Pourquoi tu penses que les élèves ne réussissent pas ?

PES C'est ce que je disais tout à l'heure, c'est... heu... est-ce que j'ai l'impression qu'ils sont attentifs et en fait ils ont l'esprit ailleurs ? Est-ce que ...heu... quand je passe les consignes, certains ont envie d'échapper à l'exercice et du coup retardent le moment où il va falloir se lancer dans sa réalisation ? Je suis désolée, j'en reviens toujours aux mêmes choses.

CH Et là qu'est-ce que tu fais ?

PES Là je mets en doute certains élèves.

CH Et ça comment tu le juges ?

PES Ah, ça m'embête.

CH Pourquoi ?

PES Parce que j'aimerais qu'ils s'investissent dans l'activité. Bon, c'est pas très bien de ma part d'imaginer ça, mais peut-être qu'à moment donné...

CH C'est la question que tu te poses.

PES Oui, parce que certains sont très capables. Et que cela me désole de les voir ne pas s'investir.

CH D'accord

Lors de cet extrait d'EAC, le PES cherche à plus exactement « *faire part de ce qu'elle vit quotidiennement* » au CP afin qu'il l'aide à trouver des solutions à des problèmes récurrents pour lesquels l'obtention du silence en classe n'apporte pas grand chose. Elle se retrouve en effet « *régulièrement avec des élèves qui n'ont pas compris ce qu'ils doivent faire* » alors même qu'elle avait réussi à les placer sous silence et avait l'impression qu'ils étaient attentifs. Autrement dit, elle considère qu'on peut « *mettre en doute* » le comportement et la volonté des élèves à travailler, et ce quoi qu'elle fasse au moment de la passation des consignes. Autrement dit lors de cette de l'EAC, la PES fait part de ses doutes quant à ses impressions vis-à-vis des réactions des élèves. Ainsi, elle explique qu'elle se trompe peut-être en pensant qu'ils sont attentifs. Il semble donc qu'elles soient sur des impressions, un ressenti et non pas sur des observables qui pourraient lui permettre de juger de façon objective de l'attention des élèves.

Par ailleurs, il est possible de penser que, n'arrivant pas à capter l'attention des élèves, elle rejette la faute sur eux et met en doute leur attitude. Cette partie de l'entretien permet de finalement de mettre en exergue l'impuissance de la PES à obtenir le calme et l'investissement des élèves dans l'activité. Ainsi, n'obtenant pas cela, elle envisage que certains élèves ne s'investissent pas volontairement. « *Des fois, je suis dépitée parce que... on a expliqué plusieurs fois la consigne, on a donné un exemple, j'ai fait reformulé, ils ont lu,*

j'ai lu, j'ai reformulé, et puis cinq minutes après, il y en a toujours un ou deux qui vont me dire « j'ai pas compris ». Mais je les soupçonne plutôt de mauvaise foi... et ce que soit plutôt une façon de retarder la mise au travail. » (extrait de l'entretien de conseil entre le formateur et la PES lors du Temps 3 du dispositif). Il est important de souligner que cela « *l'embête* » d'avoir de telles pensées. Elle semble même culpabiliser de rejeter la faute sur les élèves en les « *soupçonnant plutôt de mauvaise foi* ».

4.3 Elaboration de la règle « Demander aux élèves d'être attentifs » par le collectif de formateurs

Les règles délivrées par le CP lors de l'entretien conseil sont tenues par ce qui a été défini par le collectif de formateurs (extrait 44).

Extrait 44

Chercheur : l'autre temps dont vous avez parlé, c'est la consigne, la passation des consignes et vous aviez l'air de dire qu'il y avait des choses qui n'allaient pas. Qu'est-ce qui n'allait pas ? Qu'est-ce que vous lui conseilleriez ? Et qu'est-ce qui vous paraît, selon vous, incontournable ? Le formateur : déjà, ce serait avoir le calme et l'attention des enfants avant de donner la consigne. CPD 1 : oui, oui. CPC 1 : c'est la base, ça.

Lors du temps de travail entre formateurs, un consensus se fait autour de la règle « *demande aux élèves d'être attentifs avant de délivrer la consigne* ». En effet, tous les formateurs valident cette proposition formulée par le formateur qui participera au dispositif. Une CPC explique même que, selon elle, cette règle constitue « *la base* ».

Extrait 45

CPC 1 : Moi, je pense qu'elle manque un petit passage qui est de s'assurer que tout le monde doit écouter. Chercheur : donc dans votre consigne, il y aurait « on attend que les élèves soient attentifs », la consigne est lue par l'enseignant, par un élève et reformulée... CPC 1 : on attend qu'ils soient attentifs ou on les rend attentifs. Oui parce que s'il faut attendre trois plombs.
--

Au cours du temps collectif, une CPC formulera qu'il ne s'agit pas d'attendre que les élèves soient attentifs mais plutôt que l'enseignant « *les rende attentifs* ». Mais aucune proposition quant aux conseils à délivrer pour outiller les PES sur ce point précis n'est faite. La règle est donc nommée, mais elle n'est pas étayée. Les résultats ne sont pas non plus définis.

Cela peut expliquer les difficultés rencontrées par le formateur pour donner des conseils à la stagiaire. Il a voulu la convaincre car le collectif semblait faire autorité et il voulait

réellement délivrer à la PES ce qui a été défini collectivement. Mais le métier n'a pas pu réellement faire autorité et permettre à la PES de faire autorité à son tour.

Discussion générale

En suivant, nous nous attachons, à partir des résultats préalablement présentés, à réaliser une discussion générale de notre travail. Pour ce faire, nous tentons de réinterroger l'activité des acteurs impliqués dans le dispositif de formation support à notre étude. Tout au long de cette discussion générale, nous nous efforçons d'interroger la problématique de l'autorité éducative.

1. Le collectif de formateurs

Le premier temps du dispositif de formation était un temps pour ainsi dire transformatif. Il correspondait à la mise en place d'une séquence de travail du collectif de travail regroupant les sept formateurs volontaires du département.

Dans le cadre de ce collectif, les CPC et CPD présents avaient pour objectif, à partir du visionnage d'une vidéo, de formaliser les règles constitutives du métier. Parmi celles-ci, une attention particulière était donnée à celle relative à la « délivrance des consignes ». L'objectif partagé était de parvenir à formaliser ces règles pour pouvoir ensuite en faire usage lors des visites formatives que chacun des formateurs devait en suivant mener auprès des PES. D'un point de vue théorique, nous avons constitué et mis en œuvre ce temps original de discussion en prenant au sérieux le postulat de l'existence d'un genre professionnel partagé seulement accessible via la discussion et la controverse entre pairs. L'idée était donc que le collectif parvienne à faire émerger et à formaliser de façon générique les règles de métier à enseigner aux PES lors des visites. Lors de cette première étape du dispositif de recherche, plusieurs difficultés sont toutefois apparues.

Tout d'abord, comme peuvent le souligner les auteurs de la clinique de l'activité (par exemple : Clot, 2008) la controverse entre professionnels n'a pas été évidente à créer et faire vivre. Le collectif des formateurs n'a donc pas fonctionné complètement comme un collectif de travail. Il n'y a eu que très peu de controverses entre les différents formateurs. La discussion a été plutôt consensuelle, sans véritable débat autour des idées avancées par les uns ou les autres. En l'absence de relance d'un chercheur complètement acculturé à cette méthodologie, les formateurs sont au contraire parvenus très rapidement à un consensus. Par exemple, lorsqu'un formateur formalise la règle « *S'assurer que les élèves ont compris ce qui était attendu d'eux* », seul une formatrice donnera son accord par un simple « oui ». Les autres membres du collectif ne se sont donc pas exprimés pour inviter le formateur à étayer ses propos et ainsi mieux formaliser la règle considérée. Comme souligné en amont, ce dysfonctionnement est peut-être lié au positionnement du chercheur. En effet, ce dernier menait un tel débat au sein d'un collectif pour la première fois. Il a donc été difficile pour lui

de gérer la dynamique de la discussion en cours tout en organisant structurellement le temps du dispositif. Cette posture tâtonnante n'a par conséquent pas favorisé la controverse. Par ailleurs, à ce stade du dispositif qui se déroulait au mois de novembre, le chercheur ne maîtrisait pas encore le concept de règle du métier ni les trois éléments constitutifs de cette dernière que sont l'étiquette, l'étayage et les résultats. Il n'a donc pas pu repérer les manques en matière de formalisation des règles lorsque chacun des formateurs s'exprimaient, ni les inviter en suivant à préciser leurs propos. En adoptant une telle posture, il aurait certainement donné plus de liberté aux autres formateurs pour réagir et ainsi aurait alimenté la controverse.

Directement liée à la précédente, la deuxième difficulté tient au fait que le collectif n'est en réalité jamais parvenu à formaliser de façon exhaustive la règle de métier initialement sélectionnée « *Délivrer une consigne aux élèves* ». En effet, comme cela a déjà été défini dans le cadre conceptuel, une règle est composée trois expériences liées : une expérience d'étiquetage, une expérience d'étayage et une expérience relative aux résultats attendus. Les formateurs présents dans le cadre du collectif n'ont donc jamais réellement formalisé la règle devant pourtant ensuite faire autorité en formation. Leur discussion s'est arrêtée à l'étiquetage de celle-ci puis à l'étiquetage d'autres activités dont il a été difficile pour eux de situer si elles correspondaient à l'étayage de la règle préalable nommée ou à d'autres règles. Ainsi, pour eux, « *délivrer une consigne* » devait comporter les éléments suivants : « *lire la consigne ; demander à un enfant de la relire ; demander à un autre enfant de la reformuler ; faire un exemple au tableau si nécessaire ; s'assurer que les élèves ont compris ce qui était attendu d'eux ; évoquer les aspects matériels ; rappeler la consigne quand les élèves sont au travail* ». Au final, cette ambiguïté est restée en suspens et s'est retrouvée tout au long du dispositif. Nos résultats ont en effet pu permettre de nous rendre compte que sans être complètement formalisée, la règle, objet de formation, ne peut pas faire autorité chez les formés et les place ensuite en difficulté lorsqu'ils interagissent avec leurs élèves

Enfin une autre difficulté tient dans le fait que le collectif n'a pas réellement abordé comment partager les règles préalablement délimitées avec les PES. Autrement dit, ils ne se sont pas mis d'accord sur le comment conseiller pour parvenir dans une temporalité commune et partagée à l'apprentissage des règles considérées par eux comme constitutives du métier. Ainsi, faut-il les faire découvrir en engageant les PES dans une démarche réflexive tel qu'a pu le faire le formateur du dispositif ? Au contraire faut-il préférer à cette démarche celle consistant à enseigner les règles de manière ostensive pour ensuite consacrer la réflexion à leur adaptation à la singularité des contextes d'enseignement ? Faut-il intervenir en cours de visite ou ne pas s'autoriser à le faire et attendre l'entretien conseil pour revenir sur ce qu'il

s'est passé lors de la séance ? Cette absence de consensus au sein du collectif à propos du comment partager les règles de métier préalablement délimitées a certainement aussi contribué à amoindrir l'autorité éducative du métier. Tout en étant prudent compte tenu du fait que notre étude n'est qu'une étude de cas, on peut néanmoins souligner qu'il apparaît nécessaire que le collectif de travail se mette en accord sur le genre partagé avant même de s'engager, de façon individualisée mais également au sein d'un plan de formation partagé, dans des actions de formation. Autrement dit, il est nécessaire que le genre professionnel soit défini et transmis aux enseignants novices car il constitue la culture enseignante commune et partagée, un déjà-là dans lequel chacun pourra trouver autorité et de se développer. Le genre permet en effet aux enseignants novices de pouvoir s'appuyer sur une autorité qui les dépasse pour s'exprimer. Ils peuvent s'appuyer sur une culture qui existait avant eux et qui les rassure avant même de s'en extraire en l'intégrant progressivement pour en faire leur propre style personnel d'enseignement.

Sans revenir sur notre cadre conceptuel, on peut toutefois souligner que le genre comme ensemble de règles de métier peut être assimilé à « *un tiers* » (Clot, 1999) qui s'impose comme référence idéale commune à atteindre tout à la fois au formateur et au formé bien que chacun d'eux ne se situe pas à une distance identique de celui-ci. Déjà membre du collectif de travail, le formateur est en effet plus proche de cette référence et se fixe comme objectif de permettre au formé de s'en rapprocher à son tour. En cela, à l'instar de la relation d'autorité qui est triangulaire, l'émergence du genre permet que la relation entre le formé et la formateur ne soit plus duelle. Le genre constitue donc une « *tiércéité* » (Prairat, 2011) ou un « *maître-étalon* » comme le nomme Wiggenstein. Comme dans le cadre de la relation d'autorité au sein de laquelle la Loi qui se constitue de règles pose ce qui est autorisé et ce qui est interdit, le genre permet de dégager ce qui est acceptable ou non pour faire partie d'une profession. Il est donc assimilé à un cadre qui s'impose de lui-même. Le genre permet donc au métier de faire autorité. Le formé quant à lui ne peut donc dans un premier temps se situer en discussion avec le genre que souhaiterait lui transmettre le formateur. Il est nécessairement sous son autorité et ce n'est que par un processus de développement professionnel qu'il semble possible de considérer que peu à peu il gagnera lui-même en autorité personnelle.

Autrement dit, au sein de la première étape du dispositif, le collectif de travail aurait dû sans doute davantage se positionner comme une « institution instituante » à la fois source en faisant émerger le genre et les règles du métier, mais également ressource pour les formateurs et les PES par la suite. Or, cela n'a pas réellement été le cas. Le collectif n'a pas réellement fonctionné comme la construction collective du genre et de l'autorité du métier mais plutôt

comme la réponse à la commande du chercheur. Ainsi, il est possible de se demander si le fonctionnement et l'objectif d'un collectif de travail a réellement fait sens pour les formateurs.

L'absence de réels débats et controverses et la non émergence du genre professionnel concernant la règle choisie n'a donc pas réellement permis au collectif de travail de dégager l'autorité du métier. Par la suite, chacun des formateurs, et plus particulièrement celui qui a participé au dispositif de recherche, n'a pas pu s'engager sur une activité de formation en s'appuyant sur l'autorité du métier. On comprend dès lors pourquoi le choix de la réflexivité a été fait aux dépens d'un enseignement plus ostensif des règles. Autrement dit, la non construction du genre par le collectif a eu des conséquences tout à la fois sur la formalisation des règles de métier mais aussi sur l'activité des formateurs s'efforçant de les partager.

En l'absence de formalisation des règles, c'est-à-dire de ce qui fait autorité dans le métier, le formateur n'a donc pas pu faire autorité et certainement par voie de conséquence n'a pas permis au formé de lui-même à son tour faire ensuite autorité auprès de ses élèves.

2. L'unité « formateur » au sein d'un collectif de travail

2.1 Le collectif au service du formateur ?

Comme cela a été déjà précisé, le caractère représentatif de l'autorité implique l'incarnation dans une personne qui lui sert de support. Ainsi, « *l'autorité répond à un besoin spécifique de médiation entre l'individuel et le collectif, dans les divers registres de celui-ci* ». (Blais et al., 2008, pp. 156-157).

Pour tenter d'analyser si le collectif de travail mis en œuvre dans le cadre du dispositif a été une ressource au niveau psychologique et a permis au formateur de faire autorité, il est essentiel d'étudier la façon dont il a délivré les règles du métier délimitées collectivement. Deux de ces règles ont été choisies et particulièrement analysées dans le cadre des résultats. Il s'agit de « *Donner un exemple* » et « *Demander aux élèves d'être attentifs avant de délivrer la consigne* ».

En ce qui concerne la règle « *Donner un exemple* », plusieurs écueils dans l'enseignement de cette règle par le formateur peuvent être soulignés. Tout d'abord, la formalisation de la règle n'apparaît qu'en toute fin d'entretien alors même qu'elle a déjà été support à la discussion en cours d'entretien. En fin d'entretien, le formateur passe en quelque sorte en revue plusieurs règles délimitées par le collectif dont celle de « *donner des*

exemples ». Par ailleurs, lors de ce court temps, le formateur explique à la PES qu'il est nécessaire de donner un exemple lors de la passation des consignes. Autrement dit, il lui communique en quelque sorte un élément d'étayage qui est de « *s'assurer que les enfants ont bien compris ce qui est attendu d'eux* ». Mais le CP ne lui indique pas comment s'y prendre pour mener cette règle correctement. En effet, il ne lui indique pas comment donner un exemple. Par ailleurs, il ne lui communique pas non plus les résultats attendus suite au suivi de cette règle. Lors de son EAC, le formateur précise qu'il aurait pu entreprendre des explications plus précises et aller au tableau pour montrer à la PES comment procéder « *pour lui montrer que l'exemple, ce n'est pas forcément un exemple que je fais oralement* ». Mais il explique qu'il ne l'a pas fait à cause de la présence de la caméra. « *Comme il était filmé, il n'a pas osé se lever* ». Il n'a pas osé « *bouger* » et sortir du champ, car il s'est senti « *bloqué* ». Le dispositif mis en place qui devait être une ressource pour le CP a finalement constitué pour lui une contrainte.

Il est par ailleurs possible de noter que le CP explique à la PES qu'elle peut aussi procéder autrement et « *faire un exemple avec eux (avec les élèves)* ». Une nouvelle fois, le CP ne rentre pas dans l'étayage de ce qu'il avance et laisse ainsi la PES face à de possibles méinterprétations. Elle peut ainsi penser que ce n'est pas à elle de donner l'exemple mais qu'elle peut permettre aux élèves d'y participer, voire qu'elle peut le leur faire faire. La règle recouvrant à cet instant des conceptions ou des significations différentes, il aurait été essentiel que le CP précise les circonstances de l'usage de la règle nommée que Wittgenstein (1996) nomme « *jeux de langage* ». Ne le faisant pas, la règle ne peut prendre sens pour la PES dans un usage qui n'est pas circonstancié.

En ce qui concerne la règle « *Demander aux élèves d'être attentifs avant de délivrer la consigne* », le formateur choisit de l'aborder dès le début de l'entretien car selon lui, « *il y a du travail* ». Par contre, il ne s'appuie pas sur le travail réalisé sur cette règle avec le collectif. Il ne délivre pas les règles définies par le collectif et n'apporte pas de conseils à la PES. Il fait plutôt le choix dans un premier temps de faire émerger ses représentations. Dans un deuxième temps, il lui « *apporte des éléments* » sur le fait que les élèves n'aient pas été attentifs. Cela lui permet de justifier par des éléments concrets de la leçon qu'il est essentiel de s'engager dans un travail de formation sur la gestion de l'attention des élèves. Son objectif premier est de faire prendre conscience à la PES que les élèves ne sont pas attentifs. Donc, après avoir mis l'accent sur ce point et lui avoir confirmé ce qu'elle ressentait, il la conforte dans cette idée en essayant d'y associer des exemples de dysfonctionnements puisés dans la leçon. Ce n'est que lorsque la PES lui demande des « *astuces* » afin qu'il l'aide à améliorer le suivi de

cette règle, que le CP propose finalement d'utiliser le matériel tout en reconnaissant au final que ce n'est peut-être pas un bon conseil. En effet, le matériel peut permettre de marquer les transitions entre les disciplines. Par contre, il fait aussi courir le risque d'une agitation des élèves et donc la mise à mal de l'autorité de la PES.

Autrement dit, le formateur n'enseigne donc pas réellement de règles lors de l'entretien qu'il mène avec la PES. Il se limite à les nommer sans jamais entrer dans la formalisation de leur étayage et des résultats qui peuvent y être associés. C'est sans doute là la conséquence de l'absence de formalisation de celles-ci en amont lors du travail du collectif. Le formateur ne peut en effet s'appuyer sur une autorité qui aurait été constituée en amont collectivement et qu'il pourrait faire valoir auprès de la PES. Il communique donc son style personnel, ce que lui mettrait en œuvre dans sa classe. Au final, la PES sait qu'elle doit donner des exemples et capter l'attention des élèves, mais ne sait pas à quoi cela correspond, c'est-à-dire ce qu'il faut faire pour y parvenir, et à quels résultats cela permet d'aboutir.

Il est par ailleurs possible de souligner que les règles sont délivrées dans le sens littéral du terme, voire lue par le formateur qui utilise la fiche sur laquelle ils les a notées comme un pense-bête : « *je te lis la synthèse* ». Pour le formateur, enseigner les règles se limite à en donner l'étiquette sans les adapter aux circonstances de la classe. C'est là sans doute un écueil important. Théoriquement, il y a là en effet la possibilité de souligner une double limite. Comme précisé en amont, la règle n'est d'une part pas enseignée de façon exhaustive. Elle est au mieux nommée sans être étayée. D'autre part, le formateur donne en quelque sorte très vite un conseil sans forcément poser le métier justifiant ce conseil. Le genre n'ayant pas été défini en amont par le collectif, le formateur ne peut donc s'y appuyer pour faire entrer la PES dans le « *monde enseignant* ». De fait, il ne peut se positionner en « prescripteur » de ce qu'il aurait à faire du point de vue du métier en de telles circonstances et ne peut que partager que ce que ferait lui-même dans une moindre autorité.

Enfin, le formateur ne communique pas les éléments de signification à la PES, c'est-à-dire le lien entre les éléments de langage et les éléments d'expérience. Or, le langage est central à la fois dans la construction de l'autorité et dans l'enseignement des règles du métier. En effet, l'autorité comme l'autorité du métier résulte d'une parole instituée et consignée en énoncés. Par conséquent, elle est instituante car elle permet d'autoriser l'autre. Elle devient une autorité de référence qui permet aux PES de construire des attentes, de juger d'une situation, de l'interpréter et d'agir comme l'auraient fait d'autres avant lui selon la règle apprise et les circonstances considérées.

Au final, il est possible de souligner que le formateur ne favorise pas l'entrée de la PES dans la culture enseignante. Autrement dit, n'étant pas véritablement soutenu par le collectif et ne pouvant pas complètement s'appuyer sur l'autorité du métier, le formateur n'a donc pas complètement aidé la PES à entrer telle une « *new comer* » dans la communauté de pratique enseignante (Lave & Wenger, 1991). Il n'a pas réellement pu être le trait d'union entre le passé, correspondant au genre professionnel, le présent, correspondant à son appropriation par la PES et, le futur, correspondant à son développement professionnel.

2.2 Une démarche de formation singulière

Nos résultats, même s'ils appellent à être complétés, permettent d'avancer que le formateur suivi tout au long du dispositif mène une démarche de formation que l'on peut qualifier de constructiviste. Il considère en effet que ce n'est pas à lui de prescrire les contenus de formation mais plutôt à la PES de les construire.

Dans un premier temps de formation, il guide en effet la PES par des questions afin de faire émerger ses représentations du métier. Ainsi, il va « *chercher* » ses impressions, l'amène à se questionner sur ces actions. Il veut de cette manière lui faire prendre conscience de son activité. Il fait donc le choix de partir des représentations de la formée pour ensuite s'en extraire. Il confirme cette posture à de nombreuses reprises lors de ses EAC. Il souligne par exemple sa principale intention : « *l'amener à réfléchir un peu* ». Ce mode de fonctionnement qui est habituel pour ce formateur reste discutable notamment en terme de temps puisque quasiment tout l'entretien lui est consacré.

Ce n'est que dans un second temps qu'il s'engage ensuite dans la délivrance des règles. Plus en détails, il s'engage alors dans l'explicitation de son propre suivi des règles considérées et ne délivre pour ainsi dire leur définition générique qu'en toute fin d'entretien de conseil. Les règles définies par le collectif ne sont en effet abordées qu'en fin d'entretien (« *là je suis plus maintenant sur je déroule ce qui concerne les informations, les règles à délivrer* ») sous la forme d'une lecture rapide (« *Là, je réponds à la consigne... à la commande, c'est-à-dire lui donner le listing de ce qui est faisable* »). Lors de ce temps de fin d'entretien, le formateur se limite à l'étiquetage des règles. En aucun cas, il ne rentre dans la délivrance même rapide d'éléments d'étayage ou de résultats attendus. Cela entraîne finalement pour la PES de nécessaires mésinterprétations qu'il faudra sans doute lever lors de prochains temps de formation.

On peut complémentaiement noter que le formateur exprime qu'il aurait aimé faire répéter les règles à la PES en fin d'entretien. Ainsi précise-t-il : « *s'il n'y avait pas eu la commande... je serais sûrement parti sur elle en lui demandant « est-ce que tu peux me récapituler ce qu'on a dit » afin de s'assurer « qu'elle avait bien compris... et bien écouté... » c'est-à-dire « qu'elle avait bien pris conscience de ce que je lui ai dit »*. Cela confirme l'idée que pour le formateur, ce qui prime est la prise de conscience des règles définies.

Au final, on peut donc noter que le formateur s'engage dans une démarche de formation de type réflexive qui n'aboutit pas à la formalisation des règles de métier et à des conseils permettant de les suivre avec efficacité. C'est d'ailleurs un reproche que fait la PES au formateur lors de ses EAC en soulignant que c'est à lui d'apporter des « *solutions* », des « *astuces* » car « *j'ai face à moi quelqu'un qui a des solutions et que j'aimerais bien en profiter* ». Il est important à ce niveau de développement de souligner que ce n'est pas là la démarche de formation réflexive qui est ici discutée mais plutôt le fait qu'elle ne semble pas réalisée de façon exhaustive. Les règles ne sont en effet jamais réellement formalisées à la PES et par voie de conséquence elle ne tire que peu de conseils exploitables à l'issue des temps de formation.

Comme nous l'avons souligné en amont, c'est peut-être parce que le collectif n'a pas correctement délimité le genre et par là-même posé l'autorité du métier, que le formateur se trouve ensuite en difficulté pour faire à son tour autorité dans sa démarche. En effet, il ne peut à son tour délivrer le genre et enseigner les règles qui n'ont été que partiellement délimitées. Il aurait pu faire autorité s'il avait délivré les règles, s'il les avait enseignées et s'il en avait montré les résultats attendus à la PES.

3. Autorité du métier dans l'interaction de la PES auprès de ses élèves

3.1 Une volonté d'entrer dans le métier

Lors de la première séance du temps 2 du dispositif, la PES ne prend pas le temps de délivrer correctement les consignes à ses élèves. En effet, elle leur explique brièvement ce qu'elle attend d'eux dans la situation considérée sans toutefois répondre à leurs questions et autres sollicitations. Elle leur précise simplement : « *vous allez comprendre en lisant l'exercice* ». Lors de son EAC, elle précise que ce n'est pas la trace d'« *une mauvaise volonté* » de sa part. En réalité, en cours d'interaction, elle n'y pense pas car elle ne voit pas

« *l'utilité de donner un exemple* » pour faciliter l'accès des élèves aux consignes préalablement délivrées.

Par contre, lors du Temps 3 du dispositif, c'est-à-dire suite à l'entretien conseil avec le formateur, la PES tente de suivre les règles concernant la passation des consignes. Ainsi, elle lit la consigne, la fait lire par un élève, la fait reformuler si nécessaire, fait un exemple avec les élèves et s'assure que tous ont compris. Il semble donc que les règles délivrées par le formateur lors de l'entretien conseil aient été entendues. La PES semble convaincue de l'utilité de les suivre « *suite à la discussion que l'on a eue vendredi dernier...* ». En ce qui concerne la règle « *Donner un exemple* », elle explique par exemple : « *je suis en train de me rendre compte que je n'ai pas donné d'exemple. Et là, je suis intérieurement catastrophée* ». En ce qui concerne la règle « *Demander aux enfants d'être attentifs* », la PES accepte également les remarques du CP en concédant que, malgré son attention sur ce point, elle s'est certainement « *relâchée* ». Elle formule qu'elle a « *bien fait de reprendre* » les élèves, que « *c'était nécessaire de le faire* ». Par conséquent, selon elle, « *le CPC a raison* » et lui a fait prendre conscience « *qu'elle a sûrement relâché l'attention* » et que ce qu'elle considérait comme « *acquis* » ne l'est finalement pas. Elle conclut donc en reconnaissant que, lors de cette visite, « *les élèves... étaient moins attentifs... sur la passation de la consigne* ». L'objectif du formateur, à savoir lui faire prendre conscience de ses difficultés dans ce domaine, semble avoir été atteint.

Autrement dit, pour l'ensemble de ces règles, il semble que le formateur ait eu une certaine autorité pour la PES puisqu'elle est interpellée et y prête attention lors de la leçon qui suit. On peut toutefois se demander si la PES se place de la sorte sous l'autorité du formateur à cause de la dissymétrie générationnelle et institutionnelle ou bien parce qu'il est le garant de l'autorité du métier. En effet, elle fait très souvent référence au formateur comme une ressource : « *il m'a dit vendredi...* », « *lors de l'entretien avec Patrick* » alors même que ce dernier, comme nous l'avons souligné en amont, n'entre que très rarement dans la formalisation des règles de métier ressources ensuite pour la PES pour faire la classe.

3.2 Une volonté d'être actrice de sa formation...

Comme l'explique Prairat (2003), l'autorité est une « *relation indirecte* » car elle requiert de l'autre une activité, une pensée personnelle et active.

C'est certainement ce que fait la PES dans les deux règles analysées. Ainsi en ce qui concerne, la règle « *Donner un exemple* », elle effectue en effet une analyse de sa pratique à

plusieurs reprises. Elle prend conscience que, pour le type d'exercice qu'elle propose, il est effectivement nécessaire de mettre l'accent sur le suivi cette règle. Elle a en effet constaté que les élèves échouent alors qu'ils maîtrisent les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche : « *parce qu'ils sont capables de le faire là les élèves, c'est plutôt l'aspect matériel qui les gêne* ». Elle explique donc vouloir suivre la règle [*« Donner un exemple »* vaut pour *« permettre aux élèves de visualiser les attentes »*, ce qui obtient comme résultat *« une meilleure réussite »*]. Toutefois, elle s'interroge quant au suivi de cette règle en émettant une réserve : est-ce que cela ne va pas *« inciter certains élèves à ne faire que reproduire l'exemple, sans réfléchir ? »*

Par ailleurs, elle n'applique pas la règle *« Demander aux enfants d'être attentifs »* lors du temps 2 du dispositif. Par contre, lors du Temps 3, elle s'efforce de garder les élèves en situation d'écoute. Ainsi, elle demande régulièrement le silence et rappelle à l'ordre des élèves qui se dissipent. Mais elle explique qu'elle se pose des questions sur la façon d'obtenir le calme.

Autrement dit, elle n'est donc pas dans une imitation passive ou une reproduction d'un conseil préalablement délivré. Elle s'engage dans une réflexion sur ce qu'elle a pu réaliser afin de parvenir à suivre de façon adaptée la règle de métier considérée. Il semble donc possible de considérer qu'elle se positionne ici comme *« sujet agent »* (Descombes, 2004) qui travaille les règles pour construire son propre style d'activité.

Paradoxalement, cette construction ne semble toutefois possible que si le formateur le lui autorise en lui fournissant comme point de départ, comme point d'ancrage de la réflexion, les règles constitutives du métier. C'est certainement pour cette raison qu'elle fait souvent référence lors de ses EAC à ces conseils effectifs ou attendus. Ainsi, elle attend du formateur *« des pistes, des idées »* à mettre en place très vite *« dès le lendemain »* pour l'aider à construire sa propre pratique professionnelle.

3.3 De réelles difficultés à se placer sous l'autorité des règles.

L'un des résultats majeurs de ce travail est celui de la difficulté de la PES à modifier concrètement sa pratique professionnelle à partir des conseils délivrés par le formateur. Ces conseils ne sont pas sans l'interpeller. Comme souligné en amont, elle prend effectivement conscience en cours et/ou suite au temps d'entretien de ses difficultés et des efforts qu'elle devrait mener. Pour autant, elle semble encore en difficulté pour aller au-delà de la seule prise de conscience de ses problèmes et les résoudre.

3.3.1 Parvenir à « donner un exemple » à ses élèves

La PES rencontre des difficultés pour « *Donner un exemple* » à ses élèves suite à la délivrance de consignes relatives à la situation.

Tout d'abord, la PES n'a pas anticipé l'exemple à donner lors de la séance de vocabulaire (Temps 3). Le rythme de la séance s'en est par conséquent trouvé perturbé car il est selon elle « *trop lent* ». Cela aurait pu mettre à mal son autorité car les élèves auraient pu en profiter pour se disperser.

Par contre, lorsqu'elle demande la réponse à l'exemple donné, elle n'interroge qu'un seul élève. Selon elle, ce moment est trop rapide et ne permet à l'ensemble des élèves de réfléchir correctement. L'exemple n'est donc pas adéquat.

De plus, elle fait faire l'exemple aux élèves au lieu de le faire elle-même. La PES a donc transformé la règle délivrée par le formateur. Ce dernier lui avait en effet plutôt proposé de procéder par elle-même à une exemplarisation du travail préalablement présenté. La PES s'engage plutôt lors de sa leçon dans la réalisation de l'exemple par les élèves (« *faire faire l'exemple par les élèves* »). Son exemple n'est donc plus exemplaire. Par conséquent, elle prend le risque que les élèves se trompent devant leur camarade, ce qui peut entraîner de la confusion et de l'agitation dans la classe. Effectivement, lors de la consigne concernant les couleurs à associer aux nombres dans le cadre de l'exercice de mathématiques, l'élève interrogé se trompe en donnant la réponse. Cela entraîne de la confusion auprès des élèves quant à la consigne, mais également une perte de temps. Pour expliquer cette transformation, elle met l'accent sur l'élément d'étayage fourni par le formateur qui est « *s'assurer que les enfants ont bien compris* ».

En conclusion, après avoir pris conscience de la nécessité de fournir un exemple aux élèves en formation, la PES s'y essaye. Elle adapte en quelque sorte la façon de faire la règle à un exercice qu'elle a déjà proposé aux élèves. Elle fait référence à une expérience antérieure au cours de laquelle elle avait déjà proposé ce type d'exercice et pour lequel elle avait « *bien remarqué qu'ils n'avaient pas compris le travail à faire* ». Ainsi, selon elle, « *la dernière fois, c'était raté.* » Elle a donc fait le lien entre la situation concernant l'exemple et une situation déjà vécue.

3.3.2 « Demander aux élèves d'être attentifs »

Lors des séquences support au dispositif de recherche, la PES n'obtient que très difficilement l'attention de ses élèves. En effet, elle est dans l'obligation récurrente de s'interrompre à plusieurs reprises car plusieurs élèves bavardent, jouent avec leur matériel scolaire ou se dispersent. Lors des deux passations de consignes réalisées lors du Temps 3 du dispositif, elle est ainsi obligée de s'interrompre à sept reprises. Toutes ces perturbations fragilisent son autorité. Lors de l'EAC, la PES reconnaît ses difficultés et les interprète en les associant à la conséquence d'une forme d'impuissance à obtenir le silence. Elle explique par exemple qu'elle ne sait pas réellement comment s'y prendre pour rendre les élèves attentifs. Elle précise en effet qu'elle a « *beau à moment donné avoir tout le monde qui écoute* » parce qu'elle a réussi à les calmer, « *ça va recommencer* ». Selon elle, il y en aurait « *toujours un qui à moment donné va reprendre un objet dans ses mains et ne sera pas attentif* ». « *Démunie* », elle ressent cette difficulté comme d'autant plus coûteuse qu'elle aboutit selon elle souvent au fait qu'elle s'énerve et contribue donc en retour à bien souvent détériorer elle-même la situation.

3.3.3 Autorité du métier et autorité éducative

Afin de faire son métier, la PES s'appuie sur la composante impersonnelle du métier puisqu'elle a utilisé les programmes afin de mettre en place des programmations et progressions. Elle utilise également la composante interpersonnelle en travaillant avec ses collègues. Elle s'appuie par ailleurs, sur la composante personnelle, sur son vécu et son parcours scolaire. Ainsi, lorsqu'elle fait l'exemple avec les élèves, elle le structure en plusieurs parties. Elle explique qu'elle fait cela car elle apprend ainsi et que cela est lié à sa formation scientifique.

Par contre, il est ici à souligner qu'elle ne peut s'appuyer sur la composante transpersonnelle car, dans le cadre du dispositif, les règles de métier constitutives du genre n'ont pas réellement émergé du travail du collectif de formateurs et n'ont donc pas pu être véritablement partagées.

Comme nous avons pu le souligner en amont, le genre constitue certes une contrainte notamment pour les formateurs qui se doivent de le partager mais aussi et simultanément une ressource. Pour la PES, cette ressource n'est en fait pas saisissable et contextualisable aux situations de classe rencontrées. Elle ne peut par exemple s'appuyer sur une règle de métier

correctement délimitée et « exemplarisée » par les formateurs puisque ces derniers ne sont pas parvenus à ce niveau d'accord professionnel. Autrement dit, le genre professionnel n'est donc pas accessible à la PES qui ne peut donc en faire une véritable ressource pour construire son autorité éducative. L'absence de cette composante collective ne lui permet pas d'ajuster sa tâche de façon individuelle au sein de la classe. On peut par ailleurs constater qu'en l'absence d'enseignement ostensif des règles de métier constitutives du genre, la PES tâtonne. En effet, le formateur n'a fait que nommer la règle mais ne lui a pas donné les éléments d'étayage, ni les résultats attendus. La PES n'a donc eu qu'un accès partiel au genre qui la place ensuite en difficulté lorsqu'elle se retrouve confrontée à ses élèves.

Ce résultat permet sans doute d'avancer le postulat que les enseignants novices ont besoin de pouvoir s'appuyer sur une autorité du métier, c'est-à-dire une somme de règles de métier considérées comme stables et donc mobilisables, pour pouvoir ensuite en jouer et faire autorité dans leur classe. Plus largement, ce résultat interroge le rôle des formateurs dans la délivrance du métier aux enseignants novices. Faut-il prescrire les règles du métier ? Faut-il s'organiser pour parvenir à les faire construire par les professionnels entrant dans le métier ? Autant de questions auxquelles le travail ne répond que partiellement. Il ne s'en décharge pour autant et les avance comme de possibles pistes de réflexion à travailler dans les centres de formation.

En conclusion, il est donc possible de dire que le collectif de formateurs n'a pas réussi à faire émerger le genre partagé, et plus particulièrement la règle de métier relative à la « *Passation des consignes* ». Lorsque ce travail a été engagé, il n'a par ailleurs été mené que partiellement puisque seules les étiquettes des règles n'ont été abordées et discutées. À aucun moment les formateurs ne se sont mis d'accord sur l'ensemble des éléments constitutifs des règles abordées. Non formalisée par le collectif, le métier n'a donc pas pu faire autorité en situation de formation et par voie de conséquence dans les situations de classe. La PES n'a finalement pas pu s'en emparer pour progressivement construire avec ses élèves son style, c'est à dire sa propre autorité de métier, c'est-à-dire son autorité éducative.

Perspectives

La clinique de l'activité pose comme postulat central que c'est par le biais de la mise en place de collectifs de travail que peut progressivement émerger la composante transpersonnelle du métier autrement dit le genre faisant l'autorité au cœur du métier. Comme nous avons pu chercher à le faire, ce genre peut se traduire, dans le cadre de la formation des enseignants novices, par des règles de métier qui pourront, enseignées puis accompagnées dans leurs suivis, leur permettre de faire autorité à leur tour dans leur classe.

A partir des résultats obtenus dans le cadre du dispositif de recherche et des difficultés qui ont émergé, les perspectives de réflexion peuvent être ici agencées selon deux points particuliers que sont les conditions de la mise en œuvre d'un collectif de travail et la formalisation/diffusion des règles du métier.

1. Le collectif de travail

Les résultats de notre recherche montrent que la mise en place d'un collectif de travail dans le cadre de la formation des enseignants novices est une nécessité pour faire émerger le genre professionnel faisant autorité dans les classes. Mais il est aussi apparu, lors du dispositif de recherche, qu'instituer un collectif n'est pas forcément une chose aisée. En effet, plusieurs difficultés sont apparues.

Tout d'abord, les différents participants à ce collectif ont échangé sur le métier et plus particulièrement sur la règle « *Passer une consigne* » mais ils n'ont pas réellement controversé au sens que peuvent l'entendre les auteurs clés de la clinique de l'activité. En effet, le consensus a été immédiat, ce qui n'a pas réellement permis de faire émerger les aspects partagés par tous à propos de la règle sélectionnée et discutée. Nous pouvons donc nous demander comment favoriser la controverse entre les différents membres de ce type de collectif, comment permettre aux différents membres de « se disputer » professionnellement en toute confiance. Ceci apparaît d'ailleurs d'autant plus complexe que les acteurs considérés étaient dans la situation considérée des acteurs expérimentés c'est-à-dire en capacité de justifier aisément leur propre style d'enseignement. Des questions d'organisation de ce type de situation de travail se posent donc : quel membre du collectif peut être l'animateur de ces débats ? Faut-il qu'il soit formé afin que les autres membres lui reconnaissent une légitimité et qu'il fasse en quelque sorte autorité au sein du dispositif ?

La deuxième difficulté relève de la démarche de formation adoptée par le formateur impliqué dans le dispositif. Il a en effet, pour ainsi dire, conservé sa démarche constructiviste habituelle. Ainsi, il a d'abord fait émerger les représentations de l'enseignante novice en

l'invitant à prendre conscience de ses erreurs. A certains moments, il a conseillé selon son propre style personnel en lui expliquant ce que, lui, aurait fait dans sa propre classe. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'il a finalement délivré, au sens littéral du terme, les règles définies par le collectif en les lisant à la PES. Il ne s'est donc pas posé en tant qu'enseignant des règles collectivement adoptées. Il apparaît au final essentiel de se demander comment l'institution d'un collectif de travail peut aussi avoir une influence sur les postures et les démarches des formateurs. Ainsi, cela permettrait peut-être aux formateurs d'enseigner selon le genre défini par le collectif et non plus selon leur propre style.

Autrement dit, il serait intéressant de mener une réflexion sur la façon la plus pertinente d'instituer un collectif de travail afin qu'il fasse autorité et fasse émerger l'autorité du métier.

2. Les règles du métier

Plusieurs difficultés concernant les règles de métier, leur formalisation et leur transmission ont également émergé dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif.

Tout d'abord, des difficultés méthodologiques sont apparues. En effet, les formateurs ont eu tendance à seulement nommer la règle, c'est-à-dire à en donner l'étiquette. Mais ils n'ont pas circonscrit les deux autres expériences constitutives de celle-ci, à savoir l'étayage et les résultats attendus qui peuvent y être associés. Il apparaît donc important dans un premier temps d'apprendre ce qu'est une règle aux membres du collectif. Dans un second temps, il est aussi essentiel de les accompagner dans la formalisation de ces règles.

Au-delà de la formalisation des règles, les formateurs n'ont pas non plus défini comment transmettre ces règles aux enseignants novices. Ainsi, faut-il les faire construire par ces derniers par le biais d'un questionnement singulier comme a pu le faire le formateur participant au dispositif ? Faut-il plutôt dans un premier temps prescrire les règles formalisées pour ensuite favoriser une réflexion afin d'en permettre l'appropriation dans les styles de chacun des enseignants en formation ?

Enfin, les formateurs n'ont pas étalonné la transmission et l'appropriation de ces règles sur l'année de formation. Lors de leur travail collectif, ils n'ont pas par exemple envisagé comment agencer les différentes règles. Ils n'ont pas non plus établi selon quel ordre les enseigner, sur quelle temporalité. Au final, c'est certainement là un point de déstabilisation du plan de formation. Cela ne permet pas en effet aux différentes catégories de formateurs (CPC, CPD ou PEMF) de s'engager dans un objectif de formation partagé.

Il apparaît donc comme perspective à ce travail que ces différentes problématiques soient envisagées afin de tendre vers la mise en place d'une formation plus efficace.

Beaucoup de questions émergent donc de ce travail. Des réponses pourront sûrement être trouvées dans la mise en place l'an prochain d'un collectif de travail sur le département de l'Ariège. Ce collectif réunissant tous les formateurs du département, à savoir CPC, CPD et PEMF, aura pour objet de circonscrire les règles de métier qui devront être enseignées aux enseignants novices. Il devra également définir comment et quand les enseigner à ces derniers.

Malgré tous ces questionnements, ce travail aura permis d'amorcer un changement de posture en ce qui concerne d'une manière générale la formation des enseignants novices et de façon plus particulière la formation à l'autorité. En effet, il était évident que l'autorité était un objet de formation en soi et qu'il fallait donc former à l'autorité par le biais de dispositif de formation concernant la gestion de classe, la prise en compte des perturbations... Mais finalement, ce travail de recherche ne met-il pas en exergue qu'au lieu d'apprendre à tenir sa classe pour enseigner, il serait peut-être plus judicieux d'apprendre à faire parler l'autorité du métier ? C'est à ce titre que nous considérons que l'autorité éducative n'a de sens que lorsqu'elle est envisagée en lien avec l'autorité du métier.

Bibliographie

- ABEL, O. (1996). *Paul Ricoeur, la promesse et la règle*. Paris : Éditions Michalon, Coll. « Le bien commun ».
- ALLEC, S. (2011). *L'autorité pédagogique Un geste professionnel qui s'apprend ?*. Sciences et techniques n°347.
- ALLEC, S. et JORRO A. (2009). *L'autorité pédagogique des professeurs novices en situation d'EPS*. Annales Scientifiques de l'Université de IASI, volume 13.
- ARDOINO, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- ARENDT, H. (1972). « *Qu'est-ce que l'autorité ?* » dans *La crise de la culture*. Paris : Gallimard coll. « Folio » 2011.
- BENVENISTE, E. (1969). *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*. Paris : Minuit.
- BERTONE, S., CHALIES, S., & CLOT, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 104-125.
- BILHERAN, A. (2009). *L'autorité*. Paris : Armand Colin.
- BLAIS, M-C & GAUCHET, M & OTTAVI, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Editions Stock.
- BLIN, J-F. & GALLAIS-DEULOFEU, C. (2001). *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.
- BRETON, P. (2003). *Apprendre la parole*. In GARAPON, A. et PEDRIOLLE, S. *Quelle autorité ?* (p. 110-131). Paris : Hachette Littératures.
- CAROLY, S. (2010). *L'activité collective et la réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail*. Thèse soutenue à Bordeaux 2.
- CHALIES, S., & AMATHIEU, J., & BERTONE, S. (soumis). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*.
- CHAUVIRE, C. (2002). Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. In C. Chauviré et A. Ogien (eds.), *La Régularité* (pp. 25-48). Paris, EHESS.
- CHAUVIRE, C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Paris, Kimé.
- CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- CLOT, Y. (2010). *Le travail à cœur Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : la Découverte
- CLOT, Y. (2011). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CRU, D. (1995). *Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention*, mémoire EPHE. Paris

DEFrance, B. (1995). *La construction de la loi à l'école* Conférence au forum Ecolo Lycée Pierre de Coubertin Meaux.

DESCOMBES, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir soi-même*. Paris : Gallimard

DUMEZIL, G. (1969). *Idées romaines*. Paris : Gallimard.

ESCALIE, G. & CHALIES, S. (2011). *Apprendre des règles de métier*. Recherche et formation [En ligne], 67, mis en ligne le 01 mai 2015

FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

HERFRAY, C. (2005). *Les figures de l'autorité : un parcours initiatique*. Paris : Erès.

HOUSSAYE, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF Editeurs, 2007.

HOUSSAYE, J. (1998). *Le rapport de l'enseignant à l'autorité*. Ville Ecole Intégration n°112 CNDP

HUMBERT, M. (2007). *Institutions politiques et sociales de l'antiquité*. Paris : Dalloz-Sirey.

IMBERT, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF Editeur.

KOJEVE, A. (2004). *La notion de l'autorité*. Paris : Gallimard coll. « Bibliothèque des idées ».

LAUGIER, S., CHAUVIRE, C. (2006). *Lire les recherches philosophiques de Wittgenstein*. Paris, Vrin.

LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

LEFEUVRE, G. *Les pratiques enseignantes à l'école primaire et l'exercice de la discipline* GPE-CREFI, Université de Toulouse II.

LEONARD, F. (2007). *Autorité et conduite de classe*. Paris : Nathan.

LERBET-SERENI, F. *La relation pédagogique : de l'effet Pygmalion à la figure d'Antigone* Université de Pau et des Pays de l'Adour

LOMBARD, J. (2003). *L'école et l'autorité*. Paris : L'Harmattan.

MARCELLI, D. (2012). *Entre autorité et autoritarisme*. Conférence ESEN. <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1422&cHash=5587a25002>

MEARD, J. & BRUNO, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès Editions.

MEIRIEU, P. (2007). *Reconstruire l'autorité*. In TOZZI, M. & al. *Autorité et socialisation démocratique (II) Reconfigurer l'autorité éducative*. (p. 25-26). Montpellier : Les cahiers du Cerfee n°22

- MENDEL, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant*. Paris : Editions Payot, 1989.
- MENDEL, G. (2002). *Une histoire de l'autorité Permanences et variations*. Paris : La Découverte, 2003.
- MILGRAM, S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Paris : Calmann-Lévy, 2009.
- NELSON, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word Learning. *New Ideas in Psychology*, 4, 1-13.
- OBIN, J-P. (2001). *L'école et la question de l'autorité*. Administration et éducation n°1.
- OURY, F. & PAIN, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspéro.
- PAIN, J. & VULBEAU, A. (2000). *L'autorisation ou les mouvements de l'autorité*. Autrement n°198.
- PRAIRAT, E. (2003). « *Autorité et respect en éducation* ». Le Portique [En ligne], 11 | mis en ligne le 15 décembre 2005. URL : <http://leportique.revues.org/index562.html>
- PRAIRAT, E. (2010a). *L'érosion de l'autorité éducative*. Conférence ESEN. <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1217&cHash=63b6262bec>
- PRAIRAT, E. (2010b). *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Paris : Erès.
- PRAIRAT, E. & al. (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy coll. « Questions d'éducation et de formation » 2010.
- PRAIRAT, E. & MARCELLI, D. (2011). « *L'autorité éducative : fondements, enjeux et perspectives* ». Conférence organisée par le Laboratoire EMA (Ecole, Mutations, Apprentissages) Université de Cergy-Pontoise.
- REBOUL, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF 2006.
- RENAUT, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- REVAULT D'ALLONNES, M. (2006). *Le pouvoir des commencements Essai sur l'autorité*. Paris : Editions du Seuil 2006.
- REY, B.(2010). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant Eléments de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck.
- RICOEUR, P. (1996). « *Les paradoxes de l'autorité* », in *Quelle place pour la morale ?* Paris : Desclée de Brouwer.
- ROBBES, B. (2006a). *Les trois conceptions actuelles de l'autorité*. CRAP.
- ROBBES, B. (2006b). *L'autorité de l'enseignant comme savoir d'actions, nouvelles prévention des violences en milieu scolaire*. Spirale Revue de recherches en éducation n°37.

- ROBBES, B. (2007). *Pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant ?*. Article paru in *Paysages* <http://www.ceepi.org> in *Le Collectif/productions du Ceepi*.
- ROBBES, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF Editeurs.
- ROBBES, B. *Quelques représentations et significations inconscientes de l'autorité chez les enseignants aujourd'hui*. 8ème Biennale de l'éducation et de la formation INRP.
- ROUSSEAU, J-J. (2009). *L'Emile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Tenue de classe Site du Scéren-CNDP <http://www.cndp.fr/tenue-de-classe/>
- TOCQUEVILLE, A. (de).(1835-1840). *De la démocratie en Amérique*. Paris : Flammarion 1981.
- TOZZI, M. (2006). *L'autorité démocratique : une provocation conceptuelle ?* Montpellier : Les Cahiers du Cerfee n°21.
- WEBER, M. (1919). *Le savant et le politique*. Paris : 10/18 2002.
- WILLIAMS, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In C. Chauviré, et A. Ogien (Eds.), *La régularité* (pp.207-233). Paris : EHESS.
- WITTGENSTEIN, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.
- WITTGENSTEIN, L. (1996). *Remarques philosophiques*. Paris : Gallimard.

Annexes

Annexe 1 : collectif de formateurs du 27 novembre (Temps 1 du dispositif)

Annexe 2 : entretien de conseil entre le CPC et la PES du 14 décembre 2012 (Temps 2 du dispositif)

Annexe 3 : entretien d'autoconfrontation entre le chercheur et le CPC du 14 décembre 2012 (Temps 2 du dispositif)

Annexe 4 : entretien d'autoconfrontation entre le chercheur et la PES du 17 décembre 2012 (Temps 2 du dispositif)

Annexe 5 : entretien d'autoconfrontation entre le chercheur et la PES du 20 décembre 2012 (Temps 3 du dispositif)

Annexe 1

Collectif de formateurs du 27 novembre (Temps 1 du dispositif)

CH : L'autre temps dont vous avez parlé, c'est la consigne, la passation des consignes. Vous avez l'air de dire qu'il y a des choses qui n'allaient pas. Qu'est-ce qui n'allait pas ? Qu'est-ce que vous lui conseilleriez ? Et qu'est-ce qui vous paraît selon vous incontournable ?

Patrick : déjà d'avoir le calme et l'attention des enfants avant de délivrer la consigne.

Christine : oui, ça c'est la base.

Sandrine : c'est même pas une consigne qu'elle a donnée.

Christine : oui, c'est vrai. Je vais vous expliquer, elle a dit. En fait, elle ne donne aucune explication. Elle a lu.

Pascale : mais je pense que c'est un exercice qu'elle a l'habitude de faire, ça.

Christine : oui, c'est un « qui est-ce ? ».

Patrick : oui d'ailleurs, y a des enfants quand elle a dit « on va faire le « qui suis-je ? » qui ont fait « pffff ».

Pascale : exactement. D'où... d'où il faut faire attention que les rituels ne deviennent pas complètement...

CH : oui et dans la passation des consignes, là elle a expliqué...

Sandrine : non, elle n'a pas expliqué, elle a lu. A ce compte-là, pourquoi elle ne fait pas lire un élève, puisqu'elle ne fait que lire ce qu'il y a écrit.

CH : est-ce que cela vous paraît suffisant alors de lire l'énoncé pour passer la consigne ?

Sandrine : ça dépend. Si c'est une activité ritualisée depuis trois mois et qu'il n'y a aucune difficulté mathématique ou quoi que ce soit derrière, cela peut suffire, oui.

Patrick : ce serait peut-être plus intéressant que ce soit un enfant qui la lise dans ce cas-là.

Pascale : tu sais moi, j'avais vu une stagiaire qui faisait ça le matin. C'était la phrase au tableau. Elle écrivait une phrase le matin et quand les gamins arrivaient ... comme ça pareil, c'était un cours double... il fallait qu'ils donnent la fonction des groupes. Et elle ne leur donnait plus de consigne. C'était dans la même optique, c'était pour les mettre au travail tout de suite.

CH : donc si c'est une activité ritualisée dont les élèves ont l'habitude, on fait lire la consigne par un élève. Plutôt que par l'enseignant ?

Patrick : c'est suivant la qualité de lecture de l'élève. Peut-être que des fois, l'enseignante aura besoin derrière de refaire une lecture.

CH : d'accord. Et si c'est pas quelque chose qui est ritualisé ? Si c'est un nouvel exercice ? Comment on pourrait délivrer la consigne ?

Sandrine : d'abord, il faut présenter le contexte. Voilà on va faire des mathématiques.

CH : donc dans un premier temps, on présente le contexte. Est-ce que vous êtes tous d'accord ?

Christine : ben, enfin, tu as besoin de dire « on est en mathématiques, on est en numération » ? Si tu es en train de faire des mathématiques, que tu as fait de la numération, tu peux proposer un jeu comme ça, tu vas pas dire « on est en mathématiques ».

CH : mais en sortant du jeu ? Si c'est une autre activité, comment vous lui conseilleriez de délivrer ses consignes ?

Dominique : soit on est dans une activité rituelle, auquel cas, ben, c'est ce qu'elle essaie de faire. Donc là, on est d'accord. Dans le second cas, on est dans un apprentissage, et dans ce cas, on va pas démarrer comme elle démarre du tout. On va pas démarrer avec un exercice au tableau comme ça. Soit il y a un travail qui a été fait et on va faire un rappel sur... heu... ce qui a déjà été travaillé avant, avant de lancer les enfants sur l'exercice. Soit si c'est un exercice où l'on va faire une exploration, une découverte, une recherche, sur un problème ou

une résolution de problèmes par exemple, on va pas le lancer comme ça, frontalement, enfin...

Christine : frontalement à toute la classe en plus. Moi je pense qu'elle manque un petit passage qui est de s'assurer que tout le monde doit écouter.

Pascale : bon si l'enseignant décide d'écrire la consigne, elle est lue. Je sais pas encore pas qui. Elle est reformulée.

CH : d'accord.

Patrick : moi, je dirai, elle est lue par un élève, elle est lue par l'enseignant. L'ordre, pour moi, n'a pas d'importance. Et elle est reformulée.

Pascale : et après, elle est reformulée ... par un élève et ensuite, l'enseignante demande si quelque chose pose problème, enfin non, pas si quelque chose pose problème, mais tu vois du style « est-ce que je me suis fait comprendre ? »

Christine : oui, est-ce que tout le monde a bien compris ?

Patrick : oui, même plutôt, moi, je ferai un exemple.

Pascale : oui. Alors, tu sais un jour, on avait dit qu'il ne fallait pas dire « est-ce que vous m'avez compris ? » mais plutôt « est-ce que je me suis fait comprendre ? ». C'est moins agressif.

CH : d'accord.

Pascale : est-ce que je me suis fait comprendre, là quand je vous dis ça ? (rires)

Christine : je me dis, là, ce qu'elle lit, c'est pas tellement la consigne. Parce que la consigne, ça aurait été qu'il faut répondre à ces question, écrire la réponse sur sa feuille, sans recopier l'énoncé. Elle est là la consigne.

Pascale : oui tu as raison.

CH : tu veux dire que dans la consigne, elle a dit ce qu'il fallait faire, mais elle n'a pas donné le volet matériel, où vous l'écrivez...

Pascale : oui c'est ça.

CH : donc dans votre consigne, il y aurait, on attend que les élèves soient attentifs, la consigne est lue par l'enseignant, par un élève et reformulée...

Christine : on attend qu'ils soient attentifs ou on les rend attentifs. Oui parce que s'il faut attendre trois plombs.

Pascale : oui et dans ce que tu viens de dire, ça veut dire que si on est dans le côté matériel, on est dans le côté matériel. Si on est dans le contenu, on est dans le contenu, mais en aucun cas, les deux se chevauchent. Bon vous allez prendre votre cahier de brouillon et chercher les groupes sujets de la phrase. Là ça ne marche jamais.

CH : d'accord.

Pascale : donc soit on donne d'abord le contenu et après, on dit « maintenant prenez le matériel qu'il vous faut, à savoir cahier de brouillon, etc... » donc dissocier.

CH : est-ce que vous êtes d'accord ? On s'assure d'abord qu'ils ont compris le contenu.

Tous : oui.

Moi : est-ce que vous êtes d'accord sur le déroulé : on rend les élèves attentifs, puis c'est d'abord lu par l'enseignant, puis par un élève, puis reformulé, on fait un exemple si nécessaire et on s'assure que tout le monde a compris et ensuite on s'occupe du volet matériel « vous le faites sur le cahier de brouillon ».

Tous : oui.

Pascale : c'est pas d'abord, c'est l'un après l'autre. Peu importe l'ordre à mon avis.

Sandrine : ça dépend des matières.

Patrick : si tu es en sciences et que tu donnes d'abord le matériel, là tu as perdu la moitié des élèves.

Dominique : tu es mort !

Christine : ça dépend, ça dépend...

Pascale : en sport tu pourrais très bien donner des ballons à tout le monde et tu les laisses jouer.

Patrick : tout à fait.

Pascale : ils jouent, ils s'approprient le ballon et après tu les réunis et tu donnes une consigne.

Patrick : oui mais en EPS, c'est pas pareil.

Pascale : oui donc cela dépend bien de la matière.

Patrick : oui, c'est bien ce que je dis. En sciences, tu fais ça, t'es mort.

Christine : mais c'est pareil. En sciences, tu donnes des béchers, tu donnes des produits et tout ça et tu attends de voir si ça explose.

Tous : rires.

Christine : non, il faut respecter la liberté et l'expérience. Il faut investiguer...

CH : d'accord. Est-ce qu'il vous semble qu'il faut rajouter quelque chose qui vous paraît fondamental ?

Tous : non.

Annexe 2

Entretien de conseil entre le CPC et la PES du 14 décembre 2012 (Temps 2 du dispositif)

CPC Sur la façon dont tu passes les consignes, il y a du travail.

PES D'accord.

CPC Pour plusieurs raisons. Déjà tu... quand tu donnes les consignes, est-ce que tu es sûre que tout le monde t'écoute ?

PES Alors ça, on en avait parlé avec ma tutrice parce qu'au début d'année elle trouvait, que j'attendais pas forcément quand je demandais quelque chose aux élèves, j'attendais pas qu'ils soient disponibles et qu'ils le fassent. Heu... après j'ai travaillé dessus, donc du coup, ça s'était bien amélioré en classe. Alors là... est-ce que j'ai un peu relâché ça ? Peut-être, apparemment. Heu... je sais pas, j'ai l'impression de le faire encore mais peut-être j'ai un peu relâché. Du coup, avec ce que vous me dites, peut-être j'ai un peu relâché la pression là-dessus et que je devrais de nouveau accentuer ça, oui.

CPC Oui, il faut vraiment le caler c'est-à-dire qu'au moment où tu passes la consigne, il faut que tous les enfants soient attentifs et il faut qu'il y ait des... indicateurs pour les enfants pour signaler que c'est là qu'il faut être attentif, c'était pas il y a 30 secondes, c'est pas dans une minute.

PES Oui, alors, comment je fais ?

CPC Il y a des astuces. Quand tu es en début de séance, quand tu vas changer de séance, au changement de séance par exemple, bien marquer le changement de séance. Maintenant, vous avez fini par exemple les mathématiques, les mesures, donc le matériel de mesures, le cahier de maths, enfin tout ce que tu as, on l'enlève, on le range. Et maintenant on va faire ça, donc on a besoin de sortir ... tels outils.

PES En fait, c'est lié à ce que je disais tout à l'heure. Je ne le marquais pas assez en début d'année ça et voilà donc, peut-être que... du coup, je le marquais davantage ensuite, et peut-être que maintenant, j'ai un peu...

CPC C'est systématiquement. Il faut le dire systématiquement pour que les enfants s'aperçoivent qu'ils changent d'activité et qu'ils ne vont plus être sollicités de la même façon.

PES D'accord. Donc à reprendre.

CPC A institutionnaliser, à ritualiser.

PES Oui, mais je pensais que c'était bon du coup, que j'avais vraiment modifié mon comportement par rapport à ça, mais peut-être que cela n'a duré qu'un temps et que j'ai repris... d'accord.

CPC Tu vois, ça c'est la première chose, capter l'attention des élèves. Ensuite, c'est la façon dont tu passes les consignes. Suivant ce qu'il y a eu ce matin, heu... suivant les activités, tu as avec les CE2, les CE2 avaient la consigne sous les yeux, les CM1, avec les CM1, tu as travaillé avec un petit papier comme ça en leur montrant la consigne, vous allez faire ça, ça et ça... alors que la consigne ils l'avaient pas sous les yeux. Ils ne pouvaient pas suivre ce que tu disais.

PES Quand je donne la consigne... Alors en fait ... c'était pour les laisser en autonomie et pouvoir aller plus rapidement avec les CE2. Je leur ai expliqué... Alors d'abord leur distribuer le papier et ensuite... D'accord.

CPC Parce qu'en plus, en mathématiques, tu avais des dessins, des schémas et ces schémas, ils n'étaient pas du tout visibles. A la limite, ils auraient pu être dessinés au tableau, cela aurait pu être plus parlant pour les enfants. Donc quand tu as... franchement, tu as présenté le schéma, d'ici, je n'ai pas vu ce qu'il fallait faire.

PES D'accord.

CPC Après je n'étais pas forcément attentif.

PES Bon c'est vrai, maintenant que j'ai des manuels, parce que je n'avais pas de manuels. C'est l'école Lucien Goron qui me les a prêtés, heu ... en maths, j'essaie de les utiliser pas mal. Donc quand ils ont le manuel, ils ont forcément la consigne sous les yeux, l'exercice sous les yeux, mais de temps en temps, je leur photocopie encore un exercice, plus au CM1 et c'est vrai que dans ce cas-là, je garde le paquet d'exercices avec moi au moment de donner la consigne. D'accord. Donc dans ce cas-là, il faut que...

CPC En plus quand tu donnes une consigne d'exercice comme ça, c'est bien que l'enfant le lise. Fais-la lire à un enfant. Dans les textes de 2002, il est noté lire deux heures par jour, mais lire deux heures par jour, cela ne veut pas dire faire de la lecture deux heures par jour. Cela veut dire lire dans toutes les activités.

PES Oui.

CPC Dès qu'il y a un support à lire, on en profite. En plus tu as des enfants en CM1 qui ont du mal à lire à haute-voix. Heu... pour eux, c'est plus facile de lire une consigne qui est courte qu'un texte de lecture qui fait deux pages. Au bout d'un moment, ça les fatigue énormément en terme d'efforts.

PES Oui, après j'ai ce souci aussi. Je ne sais pas pourquoi, ils ne comprennent pas les consignes. Il y a des fois...

CPC J'ai pas fini.

PES Ah pardon !!! (rires)

CPC Tu as l'enfant qui lit, toi tu lis, tu reformules...

PES Oui, après des fois, je fais reformuler à l'enfant.

CPC Et il faut penser aussi, je donne un exemple.

PES Ah d'accord, je donne pas forcément un exemple.

CPC Pour s'assurer que l'enfant a bien compris. Je fais un exemple avec eux.

PES Et alors, tout le temps que je suis avec un niveau pour faire ce travail-là, que fait mon autre niveau ?

CPC C'est justement là le problème du double niveau et de décaler, de créer un décalage par rapport à l'autonomie et au temps de présence. Comme je te le disais tout à l'heure, on en reparlera, je te propose de revenir pour parler de ce problème de gestion du double niveau.

PES D'accord.

CPC Parce que...

PES Par mail ou par...

CPC Non, il faut en parler, il faut prendre le temps de le voir... pratiquement. C'est-à-dire avec un exemple. Tu me dis par exemple, je veux faire telle séance et on travaille à partir d'une séance. On peut la construire ensemble si tu veux.

PES Hors classe, alors ?

CPC Hors classe.

PES D'accord. C'est vrai que l'on a eu une formation là-dessus et du coup, je m'en suis inspirée pour construire mes séances mais bon, je, j'arrive pas encore trop à le mettre en œuvre.

CPC Par rapport à ça, ce que je te propose, c'est ça, on se voit. Tu me dis, voilà, je veux préparer une séance pour les élèves de maths sur tel domaine avec les CE2 et sur tel domaine avec les CM1. On travaille là-dessus, on le construit ensemble. Je crois que ce sera le plus simple. Parce que là, je peux te faire deux heures d'explications sur la gestion du double niveau, mais si on ne met pas la pratique à côté, cela sert à rien. Donc après l'exemple au tableau, tu t'assures que les enfants ont compris, soit par une question, soit... en demandant directement aux élèves « est-ce que vous avez compris » ?

PES Des fois, je suis dépitée parce que ... on a expliqué plusieurs fois la consigne, on a donné un exemple, j'ai fait reformulé, ils ont lu, j'ai lu, j'ai reformulé, et puis cinq minutes après, il y en a toujours un ou deux qui vont me dire « j'ai pas compris ». Mais je les

soupçonne plutôt de mauvaise foi ... et ce que soit plutôt une façon de retarder la mise au travail.

CPC ...

PES Mais bon... il faut que je travaille ça. Je m'en aperçois qu'ils ont du mal avec ces consignes, chaque fois que je vais dans une autre classe, mais c'est flagrant.

CPC Après tu as la différence entre la consigne qui est spécifique à un exercice, je pense aujourd'hui à l'exercice sur les mesures, tout à l'heure...

PES Oui, c'était pas judicieux ...

CPC ... où, là, il te faut sortir l'arsenal complet pour qu'ils comprennent et après la consigne, qui est la consigne qui revient régulièrement... je sais pas... ce que tu as fait en lecture... bien que ce que tu as fait derrière, tu as des consignes qui sont différentes ... les questions de lecture vont changer. Par exemple, en calcul mental... les consignes sont toujours les mêmes... fais l'opération et écris le résultat...

PES Tout à fait.

CPC Là tu vas pas refaire à chaque fois l'exemple.

PES Ah oui, oui, bien sûr !! Non, non, c'est vraiment sur des exercices d'application, heu... Oui à voir, mais je vais essayer de m'appliquer tout le temps à donner un exemple. Je n'en donne pas tout le temps ... parce que des fois, en plus, d'autres élèves ont bien compris la consigne. D'accord.

CPC Je te lis la synthèse.

PES Oui, oui. Pardon, je réfléchis en même temps.

CPC Alors, pour passer les consignes, dans une situation qui est ritualisée, tu fais lire la consigne à un enfant ou tu la fais rappeler. Dans le cas du calcul mental tu vas pas faire lire, il y a pas d'écrit.

PES Oui, oui.

CPC Et tu leur demandes si tout le monde a bien entendu, si tout le monde a bien compris ce qu'il fallait faire. Toujours en ayant pris la précaution avant de vérifier que les enfants sont en situation d'écoute. Si c'est une situation qui est plus... moins traditionnelle, plus inédite... donc déjà demander aux enfants d'être silencieux. Leur expliquer ou leur avoir expliqué les raisons de cette règle en début d'année ... pourquoi il faut être silencieux quand on donne la consigne, pourquoi il faut écouter... voilà. Ensuite, lire la consigne, demander à un enfant de la relire ... faire reformuler la consigne, c'est-à-dire la redire avec ses mots, parce qu'entre le langage que tu utilises et le langage qu'utilise l'enfant, il y a un décalage des fois ... qui pour nous semble tout à fait ... facile mais ... par exemple ce matin courroie...

PES Mais on l'a expliqué...

CPC Oui tu l'as expliqué mais pour eux courroie...

PES Oui tout à fait. Il y a un autre mot, le mot fortin, on l'a pas expliqué et il faudra que je revienne dessus. Je pense que personne n'a su ce qu'était un fortin.

CPC Si nécessaire tu fais un exemple au tableau.

PES Oui.

CPC Demander aux élèves s'ils ont compris ce qui était attendu. Evoquer le matériel nécessaire. Le problème ne s'est pas posé aujourd'hui. Quel est le matériel dont j'ai besoin ? Sur quel cahier je vais écrire ? La présentation ? S'il y a une présentation spécifique... Le matériel, surtout sur la géométrie, des choses comme cela... où l'on a besoin de compas, d'équerre ... des outils que tu n'utilises pas tous les jours. Et après occasionnellement, quand les enfants ont commencé, tu peux ... avec le double niveau, c'est pas évident, rappeler, revenir sur un temps de pause, rappeler la consigne

PES D'accord. »

Annexe 3

Entretien d'autoconfrontation entre le chercheur et le CPC du 14 décembre 2012

(Temps 2 du dispositif)

CH Qu'est-ce que tu as fait là ?

CP Qu'est-ce que j'ai fait ? Je suis allé chercher ses impressions.

CH D'accord.

CP La façon qu'elle a de voir ce qu'elle fait.

CH Oui.

CP Pour pouvoir m'appuyer dessus. En gros, je suis allé chercher ses représentations.

CH D'accord.

CP Pour essayer de construire sur ses représentations et amener sa façon de voir les choses.

CH Donc tu as fait le choix de partir de sa pratique à elle et de lui demander d'essayer de revenir sur sa pratique. Et est-ce que tu penses que tu l'as bien fait ou ... ?

CP Heu ... je crois qu'elle n'a pas ... elle n'était pas consciente du manque qu'elle avait là dessus.

CH D'accord.

CP Après est-ce que ça était efficace ou pas ... c'est toi qui pourras me dire, je pense, à la prochaine visite, mais quelque part, cela lui a permis, je crois, de voir que c'était un point... qui demandait à être retravaillé, je pense...

CH Alors, c'est la consigne, c'est par rapport à la consigne. C'était ce point-là donc... Donc tu as fait le choix de partir de... ce qu'elle pouvait observer elle et de sa propre pratique...

CP Ou de ce qu'elle avait ressenti...

CH Et de ce qu'elle avait ressenti pour voir si les consignes qu'elle avait données étaient pertinentes ou pas. Voilà. Et donc tu estimes que ...

CP Ce n'était pas sur la consigne qu'elle passait... c'était sur la réception de la consigne par les enfants.

CH D'accord. Et , heu... tu l'as fait pour quoi, ça ? Pour quel résultat ? Qu'est-ce que tu attendais là ?

CP J'attendais simplement de voir si elle était consciente... du fait que la consigne est passée un peu à côté... et que les enfants n'étaient pas attentifs au moment où elle parlait.

CH D'accord.

CP Donc mon principal objectif c'est ça : est-ce qu'elle est consciente ou pas de ce problème-là ?

CH D'accord. OK. On avance. Alors là par contre, qu'est-ce que tu as fait, contrairement à tout à l'heure ?

CP Là contrairement à tout à l'heure, je lui fais un retour en lui disant que... effectivement, elle avait peut-être relâché sur ce point-là. J'amène mon observation...

CH Oui.

CP En essayant de lui faire voir que ... le groupe n'était pas forcément attentif.

CH Donc en fait tu lui confirmes ... tu lui as demandé en fait son impression... et toi, là tu lui confirmes...

CP Tout à fait... et je lui précise son impression.

CH D'accord.

CP Je lui apporte des éléments ... qui vont ... quelque par... la ... la ... conforter ... dans cette idée-là.

CH Dans l'idée que les élèves ne sont pas attentifs... et que donc il faut qu'elle attende qu'ils soient attentifs. Donc là finalement tu veux la conforter dans son impression. Toi, est-ce que tu penses que tu l'as bien fait ?

CP ...

CH Comment tu pourrais juger ? Et pour quelles raisons tu penses que tu l'as bien fait ?

CP ... Je ne vois pas comment j'aurais pu le faire autrement.

CH D'accord.

CP Oui... je pense que... J'aurais pu être un peu plus précis... si j'avais ciblé quelques éléments particuliers... celui-là et celui-là... cela aurait donné plus de puissance, de force...

CH Pour quels résultats ? Pour peut-être appuyer un peu plus ?

CP Appuyer un peu plus ce que j'étais en train de dire.

CH D'accord. Donc tu aurais pu donner des exemples ?

CP Oui, j'aurais pu donner des exemples.

CH D'accord. OK. On continue. Alors là qu'est-ce que tu lui qu'est-ce que tu fais ?

CP Là, j'apporte la solution.

CH D'accord. Quelle solution, là, tu lui as apporté par rapport aux consignes ?

CP C'était sur le matériel. Ranger le matériel pour marquer la fin de l'activité et faire ressortir l'anticipation du matériel dont ils ont besoin. Ce que j'aurais peut-être pu laisser en stand-by et faire ressortir après la consigne.

CH Pourquoi après la consigne ?

CP Pour ne pas que les enfants soient perturbés pendant la consigne par le matériel, par le compas...

CH D'accord.

CP Parce que les enfants peuvent s'amuser avec.

CH Et est-ce que tu penses que tu as bien délivré cette règle ? Parce que là tu as délivré une règle qui était « tu fais ranger le matériel dont on n'a plus besoin et tu fais sortir le matériel nécessaire ». Est-ce que tu penses que... ?

CP Oui, je pense que c'était assez clair.

CH Donc tu as délivré la règle par rapport au matériel. Est-ce que tu penses que c'est quelque chose que tu as bien fait ? et pour quelles raisons ?

CP Oui, je pense à part que le compas et la règle, je suis allé trop loin dans le sens où j'ai proposé de ressortir le matériel de la séance suivante... Après je pense que oui, car elle a été réactive et a de suite pris des notes. Donc je pense qu'elle a entendu.

CH Et quel était l'objectif de délivrer cette règle pour toi ? Quel est le résultat que tu attends pour elle, pour la classe ?

CP J'attends que les élèves soient plus attentifs...

CH Oui.

CP à la consigne... dans la mesure où ils auront intégré que dans la mesure où l'on change d'activité, il y aura autre chose à faire et qu'il va falloir avoir des informations par rapport à ce qu'il va falloir faire.

CH Donc les rendre plus attentifs. D'accord. Là qu'est-ce que tu... ?

CP Là, je...je rajoute une justification à ce que je viens de dire.

CH Pourquoi ?

CP Pour enfoncer le clou.

CH D'accord.

CP Pour être sûr que c'est passé, que le message est passé. Je donne un argument de plus dans le sens où je veux qu'elle aille.

CH D'accord. Et pour quel résultat ?

CP Toujours pareil.

CH Donc pour que les élèves soient plus attentifs et voient le changement d'activité. Alors là, qu'est-ce que tu as fait ?

CP Je repars sur sa pratique. Comparé à tout à l'heure, je ne lui demande pas son avis, mais j'amène ce que j'ai observé.

CH Donc là tu ne lui demandes pas ses impressions, c'est toi qui lui fais part...

CP ... c'est moi qui lui fait part de voilà tu étais comme ça, comme ça... Pour gagner un petit peu de temps aussi parce que ... j'avais pas que ça aussi à amener. Il y avait aussi d'autres choses intéressantes par la suite. Donc je lui renvoie l'image de ce qu'elle a fait.

CH D'accord. Donc là tu lui donnes ce que tu as observé.

CP Je lui fais un feed-back. Moi j'ai observé ça, j'ai observé que tu étais comme ça et je la mets en situation de réfléchir, est-ce que tu penses que c'est efficace ? Est-ce que tu penses que quand je suis comme ça et que j'explique la consigne sur un petit papier, qu'est-ce que tu en penses ?

CH Et toi, est-ce que tu penses que ce tu as fait là était efficace pour elle ?

CP Je n'aurais pas été filmé, je n'aurais pas fait pareil.

CH D'accord, vas-y.

CP Parce que là, j'y ai pensé après... j'étais bloqué. Souvent quand je fais un entretien, je pars au tableau et je vais utiliser le tableau pour m'appuyer, pour dessiner, pour expliquer des trucs, tu vois.

CH D'accord.

CP Mais là, comme on était filmé, je n'ai pas osé me lever...

CH Et sortit du champ.

CP Et sortir du champ. Très certainement hors contexte, dans un contexte différent, je serais très certainement aller chercher le petit papier... je serais allé au tableau... je lui aurais dit « Regarde ».

CH Alors pourquoi tu aurais fait ça ?

CP Pour qu'elle se rende compte, déjà, que son petit papier n'était pas visible. La mettre en situation des élèves qui ont à comprendre quelque chose avec un tout petit schéma.

CH D'accord. Et pour quels résultats ? Pour elle ?

CP Pour pouvoir après m'appuyer dessus et justifier la règle que je vais donner par la suite.

CH Donc l'idée, c'était de lui dire « Regarde, je suis loin, je ne vois pas et cela justifie ce que je viens de te dire ».

CP Et là, j'aurais certainement même utilisé le tableau en refaisant le dessin, à la limite en lui expliquant que même sans le papier, on peut expliquer avec le dessin au tableau.

CH D'accord, d'accord. Et là, qu'est-ce que tu fais ?

CP Là je lui dis, qu'à la limite elle pouvait faire le schéma au tableau aussi.

CH Mais là, qu'est-ce que tu fais par rapport à tout à l'heure ? Tout à l'heure tu lui dis que c'était loin. Et là qu'est-ce que tu fais ?

CP Là je lui apporte des solutions.

CH D'accord. Donc lesquelles ?

CP On peut s'appuyer sur le tableau pour faire le dessin aussi pour que ce soit visible.

CH D'accord et est-ce que tu penses que tu l'as fait correctement ?

CP Non parce que si je n'avais pas été filmé, je l'aurais fait.

CH Donc tu serais allé au tableau pour vraiment lui faire prendre conscience. Là qu'est-ce que tu fais ?

CP Je suis dans la continuité.

CH Alors, qu'est-ce que tu fais ? Tu dis « moi, je ne l'ai pas vu ».

CP Je reviens en arrière pour lui montrer que ce qu'elle a fait, ce n'était pas efficace.

CH Et donc tu te prends toi, comme...

CP Comme référent.

CH Et pour quelles raisons ?

CP Parce que je suis au fond de la classe. Pour lui montrer que ceux qui étaient derrière... ils n'ont pas vu.

CH Et pour quel résultat ? Pour quel effet sur elle ?

CP On pouvait peut-être se passer de ce rajout. Je ne fais que rajouter des arguments pour lui montrer que ce qu'elle a fait, ça marchait pas.

CH D'accord, donc c'est lui faire prendre conscience...

CP Mais je pense qu'elle avait déjà compris. Mais je te dis, sur ce passage-là, je suis gêné par la caméra qui m'a empêché de bouger.

CH D'accord. Là qu'est-ce que tu fais ?

CP Là, j'embraie sur la suite de la démarche. Là je reviens un peu sur ce qu'elle a dit. C'est pareil, on aurait été dans une autre situation, le fait qu'elle rentre sur l'utilisation de l'ouvrage, je serais parti sur autre chose. Je serais parti sur l'utilisation du manuel, quel est intérêt des ouvrages. Je serai parti un peu plus là dessus. Mais je suis resté sur la consigne parce que tu me le demandais. Donc là je suis en train de glisser sur l'autre phase de la compréhension de la consigne, qui est, l'enfant doit pouvoir avoir lu la consigne. Donc on va faire lire la consigne aux enfants avec l'idée que c'est une activité de lecture comme une autre. C'est même une activité, je ne l'ai pas dit mais j'aurais dû le dire, c'est même une activité qui est plus porteuse de sens pour l'enfant que la lecture du texte silencieuse qui est faite après. Là j'ai peut-être trop omis ce côté-là pour justifier que l'on fasse lire la consigne aux enfants. Après j'y reviens dessus à un moment en disant pourquoi ne pas faire lire la consigne aux enfants en difficulté.

CH Donc là tu me dis, tu es sorti de tout l'aspect matériel de la consigne et tu rentres plus dans l'aspect didactique. Donc tu lui as délivré la première règle qui est 'il faut faire lire la consigne aux enfants ». Est-ce que tu penses que tu as bien fait ?

CP Je trouve que cela arrive bien, si tu veux.... Mais... heu... avec ce que je viens de te dire car je n'ai peut-être pas assez insisté sur l'intérêt que cela pouvait apporter pas dans le sens de la compréhension de la consigne.

CH Et pour quels résultats pour elle ?

CP Pour s'assurer de la compréhension de la consigne par les élèves.

CH Et là, qu'est-ce que tu as fait, alors ?

CP Là, c'est ce que je te disais tout à l'heure, je suis sur l'importance de la lecture par sur le plan de la compréhension de la consigne, mais... sur ... sur le plan de l'apprentissage des enfants.

CH Donc en fait, tu as illustré la règle que tu lui as donnée.

CP Je l'ai illustrée mais peut-être pas assez dans le sens réussite de l'exercice que l'on donne.

CH Donc par rapport au jugement, tu dis, je l'ai bien fait mais j'aurais peut-être...

CP Peut-être j'aurais dû insister davantage sur le côté justement, ça m'aide... ça aide les enfants de relire la consigne parce qu'ils vont la comprendre beaucoup mieux.

CH Donc le résultat pour elle, c'était une...

CP Une meilleure compréhension. Moi, je suis plus parti sur une justification qui était plus une justification pédagogique, on va dire, d'un apprentissage transversal.

CH Là, qu'est-ce que tu as fait ?

CP Là je passe à la phase suivante qui est la reformulation.

CH Donc tu lui délivres....

CP Je lui délivre un autre message.

CH Et là, est-ce que tu penses, pareil, que tu l'as bien fait ? Et pour quelles raisons ?

CP Là, je pense que j'ai été trop... que je n'ai pas assez argumenté... sur la reformulation... Je crois que j'ai un peu zappé.... Le temps... Je voulais un peu avancer.

CH Donc tu penses que tu ne lui as pas suffisamment expliqué pour quelles raisons il faut reformuler. Cela aurait permis quoi ?

CP Peut-être rien de plus parce qu'elle est à l'écoute et reçoit bien le message... mais si elle n'avait pas été à l'écoute, si elle avait été un petit peu moins convaincue, cela m'aurait permis de l'amener dans ma direction.

CH D'accord.

CP Mais comme je sentais qu'elle était à l'écoute, qu'elle était consciente de ça, donc qu'il n'y avait pas besoin..

CH Donc qu'elle était preneuse de conseils et à l'écoute. Donc là qu'est-ce que tu fais ?

CP Je passe à l'étape suivante. Je lui donne une nouvelle règle.

CH Tu penses que tu l'as bien fait ?

CP C'est dans la logique de la démarche que j'ai depuis le début. J'enchaîne les choses les unes après les autres, je les amène, je vais en discuter. En sachant qu'au début, je suis parti sur « qu'est-ce que tu en as pensé ? ». j'ai donné des exemples. Après je suis parti sur voilà, ce que j'ai vu, ce qui s'est passé et là je suis plus maintenant sur je déroule ce qui concerne les informations, les règles à délivrer. Et là, je reste sur cette démarche-là jusqu'à la fin.

CH D'accord et sur ce point précis « il faut lire la consigne, la faire lire par un enfant, la faire reformuler et donner un exemple », est-ce que tu penses que ... heu... tu as bien fait, que cela a été efficace et pour quelles raisons ?

CP Je l'ai bien fait... heu ... hormis les remarques que j'ai pu faire par rapport au fait que j'étais bloqué là ... parce que par exemple, en étant au tableau, j'aurais fait un exemple, j'aurais illustré avec un exemple pour qu'elle ait une idée de ce que j'entends par exemple.

CH Pourquoi tu serais allé au tableau ?

CP J'y serais déjà allé avant. Donc là j'y serais encore.

CH Tu serais donc resté au tableau. Pour quel effet ?

CP Je serais resté au tableau car j'enchaîne. Tant que j'ai pas besoin de mes notes, je reste et je ne retourne pas à l'ordinateur.

CH Oui mais par rapport à l'exemple, au fait que tu dis « il faut donner un exemple aux enfants », cela t'aurait permis quoi d'être au tableau ?

CP Cela m'aurait permis de lui proposer un exemple, pour qu'elle visualiser comment on peut donner un exemple. Un exemple, ce n'est pas simplement donner un exemple en disant... heu... vous avez ça et vous faites ça. Voilà, vous avez le dessin, vous faites comme ça ... illustrer l'exemple comme cela aurait pu être fait avec les enfants.

CH D'accord.

CP Pour lui montrer que l'exemple, ce n'est pas forcément un exemple que je fais oralement.

CH Donc le fait qu'il faut aussi passer par l'écrit.

CP Oui il faut aussi passer par l'écrit.

CH D'accord. Alors là qu'est-ce que tu as fait ?

CP Là j'ai tapé en touche.

CH Pourquoi ?

CP Pourquoi ? parce que je sors de ta commande. Donc je veux.. honorer... ta commande... donc je peux pas prendre le temps de rentrer dans des explications de découpage des séances.

CH D'accord. Donc là elle vient te chercher en te disant « j'ai bien entendu tout ce que vous me dites, mais cela va me prendre du temps parce que j'ai un double niveau » et donc toi, tu fais le choix de l'écarter.

CP Je fais le choix de l'écarter parce que ça va me prendre beaucoup trop de temps pour y répondre.

CH Est-ce que tu penses que tu as bien fait ou pas ?

CP J'aurais pas été en situation là comme ça, pareil j'embrayais là dessus....

CH Et tu faisais une digression....

CP Et je travaillais essentiellement là dessus parce que.. heu... . Déjà j'avais amené suffisamment d'informations sur la consigne. A mon avis... elle avait déjà de quoi heu...bien cogiter... avancer... J'aurais été en situation normale, j'embrayais là-dessus avec... en reprenant par exemple ses séances du matin et en les croisant.

CH Donc en fait.. par rapport à cette remarque qu'elle te renvoie.. heu... tu aurais pu rentrer sur le cas particulier de la consigne dans son contexte à elle qui est le double niveau. Voilà. Tu aurais pu le travailler. Cela aurait pu lui amener quoi à elle ?

CP Cela lui aurait faciliter la gestion de sa classe dans le cadre du double niveau, dans le sens où elle aurait évacué ce problème du temps, c'est-à-dire par la mise en place d'une situation à consigne simple et autonome sur un niveau, je peux me débloquent du temps pour délivrer correctement la consigne sur l'autre niveau. Ce qu'elle n'arrive pas à faire dans ses séances. Elle donne un travail qui n'est pas ... le travail qu'elle donne n'est pas pensé dans le cadre du double niveau. Elle prépare niveau par niveau.

CH Séparément ?

CP Séparément. Elle ne prépare pas en croisé. Elle n'arrive pas à créer ce décalage.

CH Donc en fait tu me dis que tu n'es pas rentré dans cette explication par manque de temps pour pouvoir lui délivrer toutes les règles que nous avons...

CP Pour rentrer dans la demande.

CH Alors là, qu'est-ce que tu fais ?

CP J'ai essayé de la rassurer sur le fait que je tapais en touche. J'essayais de la rassurer pour lui montrer que ce n'était pas que je voulais éluder la question mais que j'étais à sa disposition, que j'étais disponible pour en parler.

CH Tu es plus sur le plan relationnel. Tu veux la rassurer en lui disant « je ne botte pas en touche ».

CP J'ai les réponses mais je ne peux pas les donner maintenant.

CH Est-ce que tu penses que tu l'as bien fait ?

CP Là je sais pas.

CH Là, tu sais pas ? Il n'y a pas des éléments qui te permettent de dire que tu l'as rassurée. Tu la sens inquiète ?

CP Oui, inquiète, je suis sûr qu'elle est inquiète par rapport au double niveau. Ma réponse ne la rassure pas. Est-ce que j'ai été convaincant par rapport au fait que j'étais disponible ? Je le verrai si dans trois semaines, je n'ai pas de réponse. Peut-être que je ne suis pas bon pour proposer mes services ?

CH Et après qu'est-ce que tu fais quand tu lui dis « tu t'assures que tous les élèves ont bien compris » ?

CP Je reviens sur.. heu... le déroulé.

CH D'accord et donc tu donnes une règle.

CP Oui, j'amène une règle.

CH Et donc, là pareil est-ce que tu penses que tu l'as bien fait ?

CP Je ne crois pas que je me sois appliqué. Je commence à raccourcir mes interventions.

CH D'accord.

CP Cela fait un moment que je suis sur la consigne... et si déjà elle met en place tout ce qu'il y a avant... heu... je crois que ce sera déjà pas mal.

CH D'accord. Donc cela veut dire que sur cette règle-là « tu t'assures bien que tout le monde a compris », est-ce que tu penses que tu as bien fait et pourquoi ?

CP Je ne l'ai pas fait au maximum.

CH Pour quelle raison ?

CP Pour plusieurs raisons. Un, cela commence à duré. Deux, je veux pas non plus lui mettre une tête comme ça avec la consigne donc je donne la règle... en espérant que ça passe pas à côté... en me disant que si, déjà tout le reste est fait avant ...

CH S'assurer que tout le monde a compris...

CP ... cela ne devrait pas poser de gros problèmes aux enfants, je pense. Ensuite... heu.... Si je rentre dans cette règle-là, cela veut dire qu'il va falloir que je donne en plus... que j'illustre beaucoup plus...

CH Est-ce que tu le fais pas un peu ?

CP Un peu, mais je le fais très légèrement.

CH Tu le fais un peu puisque tu lui dis « tu peux poser des questions ».

CP Oui, mais je pense que je peux le faire mieux.

CH Comment ?

CP Alors, comment ? En donnant des exemples précis sur la situation du matin.

CH Donc en revenant sur ce que tu as observé.

CP En revenant sur ce que j'ai observé et en disant « voilà, pour tel exercice, tu aurais pu vérifier que les enfants ont compris en posant tel type de question. »

CH Hum, hum.

CP Ou en regardant tout simplement déjà s'ils se mettaient au travail. Tu vois, des choses comme ça j'aurais pu aller plus loin.

CH Pour quels résultats pour elle ? Si t'étais allé plus loin.

CP Ça lui aurait donné plus d'outils. Cela aurait ouvert son champ d'action et cela lui aurait donné des billes supplémentaires.

CH Pour contextualiser la consigne.

CP Voilà, pour contextualiser. Ça aurait été plus pratique.

CH Tu serais moins resté sur du général tu veux dire ?

CP Oui, on aurait été plus proche de la pratique de classe dans le sens où on aurait été sur des choses qui pour elle représentaient du concret, étant donné qu'elle venait de le vivre. Alors que là, je dis il faut faire ça, ça...

CH D'accord. Et là par rapport à ce qu'elle te dit « je les soupçonne de... », qu'est-ce que tu fais ?

CP Je laisse tomber un peu.

CH Tu laisses tomber. Tu fais le choix de ne pas répondre. Pourquoi ?

CP Je ne sais pas vraiment pourquoi ? ... Si on rentre là-dedans, cela risque de prendre beaucoup de temps.

CH Donc toujours la justification « j'ai déjà passé beaucoup de temps, elle est bien outillée. »

CP Cela m'embête un peu car je m'appuie beaucoup sur le fait que j'ai besoin de temps, mais c'est vrai que, ce matin, la situation faisait en définitive, qu'il y avait besoin aussi d'autre chose...

CH Il n'y avait pas besoin de travailler que sur la consigne. Et là, le résultat pour elle?

CP Pour elle, c'est sûrement un peu de déception de pas avoir été prise en compte dans sa demande.

CH D'accord. Et est-ce que tu penses que tout ce que tu lui as donné avant, quand même, lui permet d'avoir des billes ou est-ce que tu penses que tu la laisses... ?

CP Je pense que déjà tu as un certain nombre d'enfants qu'elle soupçonne de faire exprès de ne pas comprendre la consigne, mais peut-être que ce n'est pas volontaire non plus pour les enfants. S'ils ne se mettent pas au travail... vu ce qu'on a vu ce matin ... effectivement, ils ont raison de ne pas se mettre au travail. Ils ont peut-être pas compris. Ou peur de mal faire.

CH Et donc par rapport à ce qu'elle te dit... heu... « mais je les soupçonne de... », qu'est-ce que tu aurais pu lui répondre ?

CP J'aurais pu lui répondre que « oui, peut-être mais est-ce qu'elle en était sûre ? » ou est-ce que ce n'est pas dû au fait que plutôt les enfants n'ayant pas très bien compris la consigne, ils attendent de voir ce qu'il faut faire ... heu... ou est-ce que ce n'est pas une façon d'appeler au secours ... sans se faire remarquer, sans appeler ...

CH D'accord. Alors là qu'est-ce que tu fais ?

CP Je mets en évidence... heu... le fait que... heu.... Et je la mets en garde peut-être... sur le fait que l'on a une consigne qui est la consigne de travail qu'on découvre et pour laquelle il faut prendre le temps et à côté, on a la consigne journalière du travail que l'on fait tous les jours, qui n'a pas besoin, à partir du moment où elle a été acquise, d'être reformulée régulièrement par les enfants. On n'a pas besoin de vérifier que l'enfant a compris qu'il faut mettre la date. Au mois de décembre, cela n'a plus lieu d'être... surtout pour des CE2/CM1.

CH Donc tu lui fais prendre conscience... qu'à certains moments, il faut mettre en place tout ce que tu lui as dit mais que dans certaines situations ritualisées, ce n'est pas nécessaire. Est-ce que tu penses que tu l'as bien fait, que tu as été clair ?

CP J'aurais pu donner plus d'exemples plus parlants... c'est-à-dire que ... heu... j'aurais pu aller chercher un livre... lui montrer que dans un livre, il y a des consignes qui reviennent régulièrement.

CH Hum, hum. Donc peut-être lui donner des exemples de consignes ritualisées. D'accord, donc tu aurais peut-être plus étayer davantage. Pour quels résultats ?

CP Pour la rassurer... heu... par rapport au fait que... heu... on peut donner aux élèves, quand on a un double niveau... si on part sur une consigne ritualisée sur un double niveau, on a du temps qui se libère pour travailler sur une consigne nouvelle sur l'autre niveau.

CH Hum.

CP Donc ça m'aurait permis et cela me permettra par la suite de donner un outil supplémentaire pour la gestion du double niveau, de donner une clé qui va lui permettre de démarrer deux séances en même temps.

CH Donc là tu aurais pu adapter tout ce que nous, nous avons défini collectivement à sa situation particulière à elle, le double niveau.

CP Oui.

CH D'accord, pour l'aider dans sa gestion du double niveau. Là qu'est-ce que tu as fait ?

CP Là j'ai donné un exemple, mais moi je suis pas satisfait de cet exemple-là.

CH Pour quelles raisons ?

CP Pour quelles raisons, parce qu'il est très vague.

CH Hum, hum.

CP Il est très vague et il s'appuie sur quelque chose de très classique qui sont les opérations... et ... je crois pas ... que ce soit ce type-là de consigne qui lui pose problème.

CH Hum, hum.

CP Je crois plutôt que ce sont les consignes qu'elle va trouver dans les ouvrages.... qui vont... qu'elle utilise mal en définitive. C'est-à-dire qu'est-ce qu'elle fait quand elle donne les consignes ? Elle les a même pas fait lire, ni rien. C'est plutôt sur celles-là qu'il va falloir... sur lesquelles il aurait fallu s'appuyer, plutôt que sur l'exemple du tableau des opérations et du calcul mental.

CH D'accord. Donc tu aurais peut-être dû lui montrer les exemples de consignes dans les manuels qu'elle aurait pu ritualisées... et pour quels résultats pour elle ?

CP Pour une optimisation de son temps. Pour un gain d'efficacité aussi sur les consignes... heu... où elle a des soucis.

CH Donc à la fois sur la compréhension des consignes et pour la gestion du double niveau.

CP Je pense que ... heu... j'aurais pris des manuels de CP de lecture... où tu as les fichiers qui... heu... quand les enfants ont compris la première page, ils sont capables d'en faire 50 à la suite sans que tu leur dises rien car c'est toujours la même chose qu'il faut faire.

CH Hum.

CP Donc c'est un exemple très parlant à condition qu'elle ait déjà eu en main un livre de CP... enfin un fichier de CP.

CH Donc là tu penses que l'exemple que tu lui as donné n'était pas suffisamment parlant.

CP Oui, je pense qu'il était un peu bidon. Enfin il permettait d'illustrer quand même, mais j'aurais pu faire mieux.

CH Alors là qu'est-ce que tu fais ?

CP Là, je réponds à la consigne.

CH C'est-à-dire ?

- CP A la commande, c'est-à-dire lui donner le listing de ce qui est faisable.

CH D'accord et est-ce que tu penses que tu l'as bien fait ?

CP Non.

CH Pourquoi ?

CP Parce que... si ... je.. pareil... s'il n'y avait pas eu la commande... je serais sûrement partie sur elle en lui demandant « est-ce que tu peux me récapituler ce qu'on a dit ? »

CH D'accord, donc tu le lui aurais fait faire à elle. Pourquoi ?

CP Pour m'assurer... déjà... qu'elle avait bien compris... qu'elle avait bien écouté... compris je sais pas. Qu'elle avait bien écouté et qu'elle avait bien pris conscience de ce que je lui ai dit.

CH Et pourquoi tu le n'as pas fait ?

CP Parce que la consigne était de lui donner...

CH Mais tu l'avais déjà fait de lui donner les règles...

CP Mais j'avais compris qu'il fallait lui relister tout ça, donc je lui ai relisté tout...

CH D'accord, donc il a malentendu parce que tu les lui avais déjà donné...

CP Oui mais j'avais compris qu'en fin, il fallait tout lui relire ensemble.

CH D'accord. Donc il y a eu un malentendu. C'est pour cette raison que tu les lui as relues... parce que je me suis posée la question : « Pourquoi puisqu'il les lui a délivrées, il les lui relis après ? »

CP Parce que j'avais compris qu'il fallait les lui relire à la fin.

CH Donc j'ai mal passé mes consignes.

CP Oui.

CH Donc toi, tu me dis « je lui aurais demandé de me les reformuler. » Pourquoi, pour quelles raisons ?

CP Pour voir si elle avait compris.

CH Si elle avait compris tout ce que tu lui avais dit. Et pour quels résultats pour elle de le lui faire reformuler ?

CP C'est une façon de se l'approprier.

CH D'accord. Tu penses qu'elle aurait mieux mémoriser en te le reformulant.

CP Ca l'aurait aidé je pense à mieux l'intégrer. Peut-être que cela aurait fait naître des questions chez elle, aussi. Peut-être le fait de le reprendre, elle se serait interrogée : « ah, mais là j'ai pas compris. »

CH D'accord.

CP Il faut croire que tout n'avait pas été saisi pendant l'entretien parce que quand je lui fais la synthèse, elle reprend des notes.

CH D'accord, donc toi, là, tu déroules les règles puisque tu avais compris qu'il fallait les redérouler en fin d'entretien. Et donc tu notes que...

CP Elle a noté... je ne sais pas ce qu'elle a noté... mais je vois qu'elle note quelque chose... peut-être qu'il y avait quelque chose qui était passé à côté...

CH Donc est-ce que tu penses que tu as bien... par une mauvaise compréhension... mais c'est sûrement moi qui me suis mal exprimée, de le refaire en fin, de le lui reformuler ?

CP Oui, je me dis que cela a peut-être apporté un petit plus...

CH Hum.

CP Mais ça aurait été plus intéressant si cela avait été elle qui aurait reformulé.

CH Donc toi tu penses que cela a apporté un petit plus parce que tu te rends compte qu'elle reprend des notes..

CP Oui qu'elle rajoute des choses... elle a repris le stylo, elle a écrit, donc...

CH Hum, hum. D'accord. Alors là qu'est-ce que tu fais ?

CP Là, c'est pareil, je suis toujours en train de lui dire ce qu'il y a marqué.

CH Oui, mais qu'est-ce que tu fais, que tu n'as pas fait tout à l'heure ? Tu lui dis... tu lui délivres la première ou la deuxième règle qui est « il faut que tu captes l'attention et que les enfants soient silencieux » et là qu'est-ce que tu fais ?

CP ...

CH Parce que tu lui dis « il faut que tu leur expliques pourquoi ils doivent être silencieux ».

CP Je traduis ce qu'il y a écrit sur la feuille.

CH Oui, mais est-ce que tu l'avais fait, ça, tout à l'heure ?

CP Non, non, je ne l'avais pas fait tout à l'heure.

CH Donc alors qu'est-ce que tu fais là ?

CP Je corrige une erreur.

CH Je ne sais pas si c'est une erreur, mais tout à l'heure tu ne l'as pas fait. Mais du coup, là, ça te permet quoi ?

CP De rajouter une couche sur le même truc.

CH Mais sur quoi alors ?

CP Sur le problème de l'attention des enfants.

CH Et donc tu lui donnes une justification... heu... enfin, qu'est-ce que... ? Est-ce que tu penses que le fait de l'avoir ajouté là, c'était important, pas important ? Est-ce que c'était bien de le faire ?

CP Ben, je l'ai rajouté parce que quand j'ai lu la feuille, c'était marqué dessus donc ...

CH Et c'était quelque chose que tu avais omis ? Donc le fait de l'avoir rajouté, qu'est-ce que cela va lui apporter ?

CP Ben, c'est un complément d'informations, un élément qu'elle va prendre en compte. Ça va l'inciter peut-être à y réfléchir un petit peu plus.

CH D'accord. Et là, qu'est-ce que tu fais ?

CP Je lui explique qu'il faut qu'elle fasse reformuler la consigne à un enfant parce qu'il y a des mots peut-être qu'ils ne comprennent pas, comme « courroie » ce matin. Je la renvoie à l'expérience qu'elle a eue...

CH Hum, hum.

CP ... pour appuyer mon propos pour justifier, pour lui dire « tu vois tu as utilisé le mot courroie dans une consigne et les enfants ne savaient pas ce que c'était. Qui te dit que dans la consigne que tu fais lire tous les mots sont connus des enfants ? »

CH Est-ce que tu penses que tu as bien fait, là ? Et pour quelles raisons ?

CP Je pense que ça lui a permis de prendre conscience, j'espère que ça lui a permis de prendre conscience que son langage n'était pas celui des enfants... que le langage qu'il y a dans le livre, c'est pas celui des enfants. Mais si je voulais aller plus loin, il faudrait que je passe plus de temps dessus.

CH Pourquoi ? Qu'est-ce que tu aurais pu faire ?

CP J'aurais pu parler de l'écart culturel entre l'école et... entre les attentes de l'école et le milieu des enfants, et les écarts entre les niveaux de langage qu'il peut y avoir entre l'intérieur et l'extérieur de l'école, entre la société et les attentes de l'école et ainsi de suite..

CH D'accord pour justifier le fait que...

CP Qu'il faut reformuler et être vigilant au vocabulaire qu'on emploie, aux termes qu'on emploie et au niveau de langue qu'on emploie dans les consignes.

CH Et donc, là tu la ramènes à son contexte et donc à ses élèves qui apparemment ont un bagage lexical assez pauvre ?

CP Oui et il avait un moment que je n'étais pas revenu sur le niveau des enfants. Si on regarde l'entretien, c'est vrai que je suis restée beaucoup centrée sur elle, en laissant de côté les enfants.

CH D'accord et pour quels résultats pour elle, là, le fait d'illustrer par ton exemple autour de «courroie», quant à la reformulation ?

CP J'espère avoir un effet transversal, c'est-à-dire que ce que je viens de lui dire là, ce n'est pas simplement «je suis vigilante sur les consignes», mais «je suis aussi vigilante sur le contenu de ce que je dis et sur le contenu de ce que je propose».

CH D'accord.

CP C'est ambitieux parce que je passe pas beaucoup de temps dessus mais je dirai que c'est une première pierre.

CH Donc qu'elle fasse attention aussi à son langage, aux mots qu'elle emploie pour bien être comprise des élèves. Donc finalement pour un résultat plus large que la consigne.

CP Oui, c'est un peu subliminal, mais derrière j'ai cette idée-là.

CH D'accord.

CP Tu permets là. Je trouve que j'ai eu beaucoup plus de facilités sur la première partie... bon c'était pas prévu... à lire ce qui était marqué...

CH A dérouler ce que l'on avait fait collectivement...

CP Que sur la deuxième partie. Ça m'a semblé moins net, un peu plus touffu.

CH Alors quelle partie ?

CP « Passer la consigne », je l'ai pas senti facile à dérouler comme accueillir les élèves. Ce qui m'a mis en difficulté, tu vois, c'est distinguer l'aspect concret de l'aspect didactique de la consigne. Quand je l'ai dit, je me suis dit, c'est des pistes pour les formateurs. Je suis arrivé là « mince » !!

CH Et là qu'est-ce que tu as fait quand tu lui as dit « tu lis la consigne, tu la fais relire, tu la fais reformuler, tu donnes un exemple » ?, qu'est-ce que tu lui dis, là, tu lui parles du matériel !

CP Oui, je lui parle du matériel parce qu'il y a « évoquer les aspects matériels » et effectivement on n'en a pas parlé pendant l'entretien parce qu'il n'y a pas eu de problèmes de matériel. On est resté sur des stylos et sur du papier.

CH Hum, hum.

CP Et c'est là que je me dis « Mince », tu en as pas parlé, donc je suis en train de glisser le truc. Alors qu'en définitive, j'en ai parlé. J'en ai parlé quand j'ai dit « tu fais sortir les affaires ».

CH Oui.

CP Et là, j'ai un trou et je me suis dit « mince, t'as oublié d'en parler ».

CH Et donc là, qu'est-ce que tu fais maintenant ? Tu déroules à nouveau et tu donnes...

CP Je donne la dernière règle concernant l'aspect matériel.

CH Et là, donc l'aspect matériel, il est que pour nous formateurs ou il est aussi pour elle.

CP Non, non, c'est pour elle. Moi, je parle sur le premier point, distinguer l'aspect didactique et l'aspect concret de la consigne. Je me suis retrouvé là un peu... j'ai un peu improvisé... Ça s'est pas senti dans le début de l'entretien, mais quand j'arrive au matériel, ça m'a réactivé ce moment de doute que j'ai eu pendant l'entretien.

CH D'accord et donc là tu lui donnes la règle quant au matériel.

CP Oui.

CH Et donc est-ce que tu penses que tu l'as bien fait.

CP Sur le moment, je te dirai je l'ai mal fait.

CH Pourquoi ?

CP Pourquoi, alors parce que je balance ça comme ça, mais avec du recul je me dis que finalement, je l'ai bien fait étant donné que le matériel, j'en ai parlé avant, mais à ce moment-

là de l'entretien, je ne m'en souviens pas que je l'ai fait. Donc j'essaie de donner un exemple, vite.

CH Et qu'est-ce que tu donnes comme exemple ?

CP La géométrie avec les équerres et tout ça, avec du matériel, qui n'est pas du matériel utilisé régulièrement.

CH Donc pour quels résultats pour elle ?

CP Pour quel résultat pour elle ? Ben elle le note, donc quelque part, elle en prend acte.

CH Et dans sa pratique ?

CP Le résultat dans sa pratique, peut-être que je lui donne un mauvais exemple, parce que si je fais sortir le compas... à ce moment-là... je ... risque ... de ne pas avoir l'attention nécessaire sur la fin de la consigne.

CH Hum, hum.

CP Mais quelque part, c'est aussi un gain de temps d'avoir dès le départ tout le matériel prêt.

CH Hum, hum.

CP Mais dans l'exemple que je donne, c'est peut-être pas un bon exemple.

CH Parce que les élèves risquent de jouer.

CP Parce que les élèves risquent de jouer avec.

CH D'accord.

Annexe 4

Entretien d'autoconfrontation entre le chercheur et la PES du 17 décembre 2012

(Temps 2 du dispositif)

CH Qu'est-ce que tu fais là ?

PES Alors... on m'a demandé... si j'attendais que les élèves m'écoutent pour passer les consignes. Alors, qu'est-ce que j'ai répondu ? Alors, j'ai répondu que je ne le faisais pas forcément au début de l'année, mais qu'après j'ai travaillé dessus avec ma tutrice. Donc je n'ai pas vraiment répondu à la question.

CH Pourquoi tu dis que tu n'as pas répondu à la question ?

PES En fait, je n'ai pas répondu franchement... enfin directement... parce que la réponse aurait été non, je n'attendais pas que les élèves m'écoutent en début d'année, et après j'ai fait en sorte que ce soit oui. Donc je parle de l'évolution que j'ai essayé d'avoir suite à la discussion avec ma tutrice.

CH Donc comment tu juges le fait de ne pas attendre que les élèves t'écoutent pour donner la consigne en début d'année puis le fait de le faire ?

PES Je décris un processus sur du long terme. Donc je suis peut-être à côté de la plaque...

CH Mais comment tu justifies, tu juges le fait que les élèves ne soient pas attentifs au moment de donner la consigne ?

PES C'est dur de répondre. En fait, je pensais avoir bien fait en sorte que les élèves soient attentifs lorsque je donne une consigne suite à la discussion avec ma tutrice... et que peut-être en fait, une fois qu'il m'a posé cette question, je me suis aperçue que ce n'était pas le cas. Donc j'essaie d'avoir le retour sur mon activité aussi... et peut-être que si personne ne m'en parle, je le verrais pas ça.

CH Donc peut-être une prise de conscience peut-être que finalement tu as fait des efforts... mais peut-être pas suffisamment.

PES J'ai fait des efforts qui a moment donné marchaient très bien, les élèves étaient vraiment très attentifs... et que peut-être, moi, je pensais que c'était acquis... j'ai peut-être un peu relâché l'attention et que du coup ... heu... voilà... les élèves... étaient moins attentifs... sur la passation de la consigne

CH Alors là qu'est-ce que tu fais ?

PES Ben, je redis ce que je viens de dire à l'instant. Qu'est-ce que je fais ? Ah, c'est super dur !!!

CH Qu'est-ce que tu fais par rapport à la question qui est « est-ce que tu attends que les élèves soient attentifs pour passer la consigne ? »

PES Alors, oui, j'attends que les élèves soient attentifs. Je crois qu'ils sont attentifs... Bon je suis de nature à me poser beaucoup de questions. Ben là je vais dans son sens. Je me suis aperçue, il a eu raison, que ma passation des consignes vendredi n'était pas forcément bonne. Il y a des choses dont je me rends compte sur le coup. Là pour vendredi, par exemple, je ne m'en étais pas aperçue.

CH Comment tu juges ton activité, toi ?

PES Ben, c'est une prise de conscience.

CH Une prise de conscience de quoi ?

PES Ben du fait que j'ai relâché entre guillemets la pression, enfin pas la pression, j'aime pas ce terme, du fait que j'ai relâché mon attention sur un point auquel j'avais bien fait attention à moment donné ...

CH Et qui était ?

PES Qui était de bien attendre quand je demandais quelque chose à un élève, enfin aux élèves, d'attendre qu'ils m'écoutent pour la passation des consignes. J'attendais bien que les élèves soient attentifs. C'est donc positif de se rendre compte de ça, positif si je continue... enfin si de nouveau je reporte mon attention sur l'attention des élèves quand je passe mes consignes.

CH Et pour quels résultats ?

PES Pour un meilleur investissement des élèves dans l'activité, parce qu'ils ont compris ce qu'ils veulent faire, ce qu'ils doivent faire, du coup, ils s'investissent davantage, parce que je pense que si un élève il a pas compris ce qu'on lui demande, il va pas s'investir dans l'activité. Donc un meilleur investissement et une meilleure réussite du coup des exercices.

CH D'accord.

PES Puisque s'ils ont compris ce qu'il fallait faire, ils ont plus de chances de réussir. Enfin j'espère la réussite, on est pas à l'abri d'un échec. Mais forcément un élève qui a pas compris la consigne, il va pas forcément réussir. Enfin, ça me paraît logique.

CH D'accord. Alors là qu'est-ce que tu fais ?

PES Là je me suis trouvée face à une question à laquelle je ne savais pas répondre. Alors là précisément je me souviens de ce que j'ai pensé et je pense pas forcément pareil maintenant. A ce moment-là, je me suis dit... je me suis sentie démunie.

CH Par rapport à quoi ?

PES Par rapport à ce qu'il me disait, comment je fais pour que les élèves soient attentifs. Et là tout d'un coup je me suis dit : « bon comment je fais ? » J'étais preneuse de piste. J'avais envie qu'on me donne des pistes.

CH Par ce que là par rapport à ce qu'il te dit « les élèves doivent comprendre que c'est maintenant qu'ils doivent être attentifs pas une minute avant ou trente secondes après » tu te sens démunie et tu te dis « j'ai pas de solutions ».

PES Non je me dis pas ça. C'est pour ça que démunie est un mot un peu fort. Non je me dis : « j'ai face à moi quelqu'un qui a des solutions et que j'aimerais bien en profiter. »

CH Pour essayer que les élèves soient attentifs ?

PES Tout à fait. Parce que moi j'arrive à avoir l'attention des élèves. Quand je fais l'effort de leur demander d'être attentifs, j'ai l'attention des élèves. En début d'année j'aurais pas dit ça. Mais là j'ai face à moi quelqu'un qui a des pistes à me proposer, des idées et je me dis que je voudrais en profiter pour avoir un stock d'idées... et que je peux mettre en place dès le lendemain.

CH Donc tu me dis que tu le questionnes pour avoir des pistes pour que les élèves soient attentifs. Est-ce que tu penses que tu as réussi et pourquoi ?

PES Oui, il me parle du matériel à mettre de côté. Oui, là, il me donne des pistes, effectivement.

CH Quelles pistes il te donne ?

PES Il me conseille ... d'indiquer aux élèves... de façon claire sur quoi on va travailler par le repérage de tel ou tel matériel ou le fait que l'on mette tel matériel de côté, qu'on passe à telle discipline.

CH Pour quels résultats ?

PES Pour une meilleure attention des élèves.

CH D'accord. Là qu'est-ce que tu fais toi ?

PES J'ai un retour sur mon activité.

CH C'est-à-dire ?

PES J'y reviens sans cesse. Je fais tout le temps des retours sur mon activité. Je réfléchis à mon évolution depuis le début de l'année, on va dire. Oui, je réfléchis à comment j'ai évolué sur la passation des consignes et sur le fait que je demande d'avoir l'attention des élèves.

CH Et donc là...

PES Là, c'est un peu comme tout à l'heure, je reconnais qu'en début d'année en y repensant et surtout après les discussions avec ma tutrice, je passais d'une matière à l'autre avec les élèves sans forcément bien séparer les matières. Mais ça quand j'y repense c'était flagrant. Et je m'en apercevais pas, à ce moment-là.

CH Donc tu ne marquais pas suffisamment les transitions ?

PES Non, ça c'est sûr.

CH Et pourquoi tu juges que tu ne marquais suffisamment pas les transitions ?

PES Parce que je m'en suis rendue compte après la discussion avec ma tutrice. Parce qu'en début d'année quand j'y repense, j'étais sans cesse... à plusieurs reprises, pour avoir tous les élèves dans la même activité, suite à des changements d'activité, je devais répéter plusieurs fois qu'on avait changé d'activité à certains élèves qui n'y étaient pas. Alors que suite à la discussion avec ma tutrice, elle m'a fait prendre conscience que je n'attendais pas que tous les élèves soient attentifs puis ensuite j'ai mis ça en place, j'ai bien attendu, alors forcément on a perdu du temps. On attendait 2, 3, 4 minutes pour que tout le monde soit prêt... avec cette classe-là. A ce moment-là je me suis aperçue que voilà, j'avais toute la classe qui débutait une nouvelle activité en même temps.

CH Pour quels résultats alors ?

PES Pour une meilleure efficacité et pour une meilleure écoute des élèves.

CH Qu'est-ce que tu entends par efficacité ?

PES J'entends un meilleur investissement dans l'activité des élèves, moins perdu dans leur activité, puisque si j'ai pas tout le monde en même temps sur la même activité, j'ai des élèves en retard, qui vont interpellé les autres pour savoir qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce qu'on prend comme matériel et ça va perturber le groupe.

CH Donc ça génère du bruit. Et pour toi, est-ce qu'il y a un résultat aussi ? Par rapport à ton activité d'enseignante ?

PES Du calme.

CH Du calme ?

PES Ah oui.

CH Une perte de temps peut-être ?

PES Une perte de temps au début parce que quand j'ai mis ça en place, attendre c'était assez long, d'autant plus que ce sont des élèves qui prennent beaucoup de temps pour ranger le matériel, ranger le classeur le sortir, ne serait-ce que sortir le porte-vue.

CH D'accord, donc une perte de temps, mais...

PES Une perte de temps pour un gain futur.

CH D'accord. Là qu'est-ce que tu fais ?

PES Je suis sans cesse en train de réfléchir à mon activité : « qu'est-ce que j'ai fait ? qu'est-ce qui a marché ? qu'est-ce qui n'a pas marché ? et pourquoi ? » Donc je suis en train de me dire effectivement j'ai relâché mon attention.

CH Ton attention sur quoi ?

PES Et sur ce dont on ... heu... sur l'attention des élèves quand je leur demande d'être attentifs, sur la passation des consignes et sur la transition d'une activité à une autre.

CH Et pourquoi tu juges que tu ne réussis pas ces trois choses ? Pourquoi tu considères que tu ne fais pas suffisamment bien d'attendre que les élèves soient attentifs, de gérer les transitions et de gérer le matériel ?

PES C'est suite à la discussion avec Patrick Capéran. En début d'année, je le réussissais pas ensuite je le réussissais bien, je trouvais. Et là, suite à sa discussion, je me suis dit que je le réussissais peut-être un peu moins bien.

CH Pour quelles raisons ?

PES Et peut-être il m'a fait prendre conscience que ce vendredi matin-là, j'ai moins attendu d'avoir ... heu... les élèves attentifs... et peut-être que suite à la veille où ils étaient très

agités, peut-être que j'ai... heu... que j'ai pas ... peut-être que si j'avais été attentive à ça, ils auraient été moins agités la veille.

CH Donc pour quels résultats ? pour qu'ils soient moins agités ? parce que tu penses que du coup, il y a de l'agitation, cela entraîne de l'agitation.

PES Si je suis pas attentive à tout cela, oui, je l'ai dit cela entraîne de l'agitation, un investissement moindre et du coup, oui, oui...

CH D'accord, donc a contrario, si tu le réussis, le fait de bien gérer les transitions, de bien gérer le matériel, de bien attendre qu'ils soient attentifs, ça aura quels effets positifs sur les élèves ?

PES C'est ce que je disais tout à l'heure, un meilleur investissement, une meilleure réussite des élèves. Puisqu'ils sont plus concentrés, plus attentifs, ils savent ce qu'ils doivent faire.

CH D'accord et moins de bruit donc.

PES Et moins de bruit.

CH D'accord. Donc qu'est-ce que tu fais là ?

PES Là, c'est pas bon (rires). Là j'explique que... en fait... quand je pense à mon activité du matin, j'étais plus centrée sur mes objectifs à moi, c'est-à-dire que j'avais besoin de faire telle chose avec les CE2, donc il fallait aller rapidement et que du coup j'étais moins centrée sur la réussite des élèves, en y repensant. Parce que si j'avais été centrée sur la réussite des élèves, j'aurais pris le temps de faire en sorte que les consignes soient mieux passées.

CH Et là par rapport à ça, elles auraient pu être mieux passées. Pourquoi ?

PES Parce que les élèves auraient eu le modèle sous les yeux et auraient pu suivre la consigne, la lire avec moi.

CH Donc là qu'est-ce qu'il aurait fallu que tu fasses ?

PES Que je leur distribue le papier avec l'exercice de façon à ce qu'ils l'aient sous les yeux avant que je passe la consigne. Ce que j'ai fait ce matin... et ça a bien fonctionné.

CH D'accord. Et donc là pourquoi tu dis que tu l'as pas fait ou que tu n'as pas réussi cette règle « il faudrait qu'ils aient le papier sous les yeux. » ?

PES Alors là j'ai pas vraiment de réponse, je suis désolée, mais j'ai pas vraiment de réponse parce que j'ai fait ça plusieurs fois et ... heu... je crois qu'en fait j'avais envie de capter leur attention et qu'ils me regardent à moi et comme ça en leur expliquant la consigne, je les avais tous, ils me regardaient puisque moi j'avais dans les mains l'exercice et du coup, j'avais peut-être l'impression qu'ils étaient plus attentifs que si chacun avait l'exercice sous les yeux et j'étais pas sûre qu'ils écoutent ou qu'ils suivent vraiment, je sais pas. Alors là, j'ai pas trop de réponse...

CH Et pour quels résultats leur donner le papier ?

PES Et parce que je pense que le fait d'avoir la consigne sous les , on peut mieux suivre finalement, et mieux la comprendre, alors... heu... voilà, ils peuvent l'entendre et la voir et alors du coup, il y a ... une double... je pense que... pour les élèves qui sont plus visuels qu'auditifs... voilà, c'est peut-être effectivement mieux ... alors que moi, j'avais le sentiment que... pourquoi est-ce que j'ai fait ça ... de ne pas leur distribuer le document... est-ce que j'avais le sentiment qu'en me regardant j'étais sûre qu'ils étaient attentifs.

CH Toi, tu disais « je vais capter leur attention » ?

PES Peut-être, peut-être, je sais pas...

CH D'accord. Là qu'est-ce que tu fais ?

PES Je revois l'exercice et le schéma dans ma tête et forcément sur cet exercice-là, c'était encore plus important que les élèves aient l'exercice sous les yeux... par rapport à un autre exercice qui était du français...

CH Alors qu'est-ce que tu aurais dû faire ?

PES Là c'est sûr, j'aurais dû leur distribuer l'exercice pour qu'ils l'aient sous les yeux, c'est sûr. Ou alors le faire en grand au tableau, reproduire le schéma au tableau, ce que je fais

parfois. J'essaie de différencier un peu, de faire de façon différente, des fois je reproduis au tableau, des fois, ils ont sous les yeux parce qu'ils ont le manuel. Là j'ai fait ni l'un, ni l'autre et c'était pas bon du tout.

CH Et pour quels résultats ?

PES Pardon ?

CH Pour quels résultats pour les élèves de leur donner l'exercice comme il y avait un schéma ?

PES Toujours pareil, une meilleure compréhension. Le fait de visualiser le... le.. heu... les récipients et comme en plus, il y avait une graduation et que j'ai cru comprendre que certains avaient des difficultés avec ça, ça aurait pu leur permettre de suivre et de mieux comprendre ce qui était attendu.

CH D'accord. Et par rapport aux manuels, qu'est-ce que tu lui expliques ? Qu'est-ce que tu fais là ?

PES Et ben, disons, que je suis en train de lui expliquer que... ce qu'il voudrait que je fasse... je le fais quand je donne les exercices du manuel. C'est vrai que je fonctionne pas de la même façon selon que je leur donne un exercice du manuel ou selon que je leur donne un exercice imprimé. Et c'est vrai que j'ai tendance, ou du moins j'avais tendance à leur donner la consigne à l'oral quand l'exercice est imprimé, moi j'avais tous les exercices et eux me regardent. Alors que quand j'ai le manuel ou qu'ils ont le manuel, je ne donne jamais la consigne tant que les élèves n'ont pas lu la consigne d'abord.

CH Donc il y a un distinguo entre les deux ?

PES Oui, mais qui n'était pas forcément conscient pour moi.

CH Et comment tu juges le fait d'attendre que tous aient le manuel ou l'exercice sous les yeux pour délivrer la consigne ?

PES Quand je leur propose un exercice du manuel, est-ce que c'est quelque chose que je réussis à faire ? Oui, parce que je le fais. Donc ils ont l'exercice sous les yeux et ensuite seulement on explique l'exercice. Et c'est nécessaire parce que je m'aperçois en discutant avec Patrick Capéran, je m'aperçois que oui, c'est quand même mieux si j'ai des élèves qui sont visuels, c'est quand même mieux qu'ils aient l'exercice sous les yeux.

CH Pour quels résultats pour les élèves ?

PES Toujours pareil. Pour une meilleure compréhension, donc un meilleur investissement. Il me semble. Et donc peut-être une meilleure réussite aux exercices.

CH D'accord. Qu'est-ce que tu fais ?

PES Alors, là, je suis pas très précise. Heu, j'ai dit plutôt au CM1. Pourquoi ?

CH Plutôt au CM1, quoi ?

PES Plutôt au CM1, je leur donne les papiers avec l'exercice.

CH Que tu gardes ? Que tu ne leur distribues pas ? C'est ce que tu es en train d'expliquer.

PES Non, c'est pas ça que j'explique. Non, j'explique que j'ai plus tendance à faire des photocopies d'exercices au CM1 parce que pour eux, je n'ai pas de manuels de français. Alors que pour les CE2, maintenant j'en ai. Donc pour les CE2, j'ai tendance à leur proposer des exercices du manuel.

CH Donc en leur proposant les exercices du manuel, ils ont la consigne sous les yeux.

PES Tout à fait.

CH Pour quels résultats ?

PES Une meilleure compréhension donc un meilleur investissement. Il me semble. Qu'est-ce que je pourrais dire d'autre ? Qu'est-ce que je peux viser comme autre résultat ?

CH Et donc pour les CM1, pourquoi du coup tu juges que tu ne fais pas correctement cette passation des consignes en leur donnant l'exercice ? Parce que finalement, c'est pareil. Pour les CE2, c'est un manuel, pour les CM1, c'est un papier que tu pourrais leur donner.

PES Alors, peut-être que ... peut-être que, donc, heu... je pense que ça j'en avais pas conscience.

CH De quoi ?

PES Du fait que quand j'avais le manuel, je donnais le manuel et donc l'exercice, les élèves l'avaient sous les yeux avant que j'explique la consigne. Alors que quand j'ai la version papier de l'exercice, je leur expliquais la consigne avant de leur distribuer le papier. Mais ça j'en avais pas conscience.

CH D'accord.

PES C'était pas volontaire ... heu... j'avais pas d'objectifs... heu... précis... heu... et ... heu... motivés pour ne pas leur donner l'exercice avant de donner la consigne. Voilà. Sauf peut-être qu'inconsciemment, j'avais peut-être, peut-être hein, j'en suis même pas sûre, peut-être l'impression que s'ils me regardent... ils sont plus attentifs.

CH Donc l'idée c'est : je ne donne pas le papier pour capter leur attention.

PES Mais peut-être inconsciemment parce que les CM1 sont moins attentifs, enfin il me semble, que les CM1 ont un niveau plus faible que les CE2. Pas plus faible qu'un niveau CE2. Et ce sont des élèves plus agités et moins attentifs que les CE2, donc est-ce qu'inconsciemment... puis après c'est le hasard que j'ai des manuels de français CE2 et pas CM1. Est-ce que tout ça est un ensemble qui fait que ... là je sais pas... peut-être. Mais maintenant en y réfléchissant, il me semble que si je veux capter leur attention, c'est mieux qu'ils aient le support sous les yeux.

CH D'accord. Donc tu en as pris conscience, là. Et tu l'as testé.

PES Oui ce matin, je sais qu'ils avaient des exercices imprimés et je leur ai donné, ils l'avaient sous les yeux avant de passer la consigne.

CH Et est-ce que tu penses que tu l'as bien mené ce matin ou pas ?

PES Et il me semblait que cela fonctionnait.

CH Dont pourquoi tu peux dire que donner le papier pour qu'ils lisent la consigne a bien fonctionné ? Quels indicateurs t'ont permis de le voir ?

PES Et peut-être parce que j'avais un meilleur investissement des élèves et des élèves plus calmes et plus investis dans leur travail.

CH Donc le résultat, ça était : ils étaient plus calmes et plus centrés sur la tâche.

PES Peut-être oui. Après, ils ont eu d'autres exercices dont la consigne était écrite au tableau, donc un support visuel pour tout le monde, assez grand... et ... et ... là voilà, là aussi ils étaient plus investis. Donc peut-être que quand ils ont le support sous les yeux soit la version papier, soit un exemple au tableau, ils sont davantage investis.

CH D'accord. Alors là qu'est-ce que tu fais ?

PES Heu... alors, il me dit la lecture, les élèves en difficulté de lecture et faire lire la consigne par un élève. Oui... heu... effectivement, c'est vrai que d'abord le support pour les élèves, ils peuvent lire la consigne, donc déjà pour les élèves c'est mieux. Et le fait de faire lire par un élève ce qui est attendu dans l'exercice, je pense que des fois ça permet aux autres élèves de mieux comprendre plutôt que si c'est tout le temps moi qui explique.

CH Donc là tu serais sur la règle faire lire la consigne par un enfant.

PES Oui. Ce matin... après je varie... mais ce matin, à moment donné, ce sont les élèves qui ont lu la consigne.

CH Comment tu juges cela quand tu l'as mis en œuvre ?

PES Comment ça, comment je juge ?

CH Comment tu juges le fait de faire lire la consigne par un enfant ?

PES Ah, et bien, alors voilà, j'en reviens toujours à la même chose, je trouve et encore une fois cela concerne davantage les CM1 que les CE2, car les CM1 ont du mal vraiment dans la compréhension des consignes et que ... heu... alors est-ce que ça marche mieux même quand un élève lit la consigne, non pas forcément parce que même si un élève lit la consigne, un

autre l'aura reformulée, un autre aura réexpliqué, et si à un moment donné un élève dit qu'il n'a pas compris, un autre va encore la réexpliquer, je vais encore avoir un élève qui me dit qu'il n'a pas compris. Alors est-ce que du coup, ça pose le problème de l'attention...

CH Donc finalement, tu me dis que par rapport au fait de faire lire la consigne par un élève, cela ne fonctionne pas. Pourquoi ?

PES ...

CH Pourquoi tu portes ce jugement ?

PES Ça fonctionne avec mes CE2.

CH D'accord avec les CE2, ça fonctionne et pour quels résultats ? Qu'est-ce que tu constates ?

PES Et je dirai... heu... je dirai que... heu... ben du coup, une meilleure compréhension.

CH Et avec les CM1, pourquoi ça ne fonctionne pas ?

PES Je sais pas. Est-ce que je crois qu'ils sont attentifs et ils ne le sont pas, enfin, certains ? J'en sais rien, je me pose des questions. Ce sont des élèves plus faibles, il me semble. Plus distraits.

CH Et si ça fonctionnait, quels résultats cela te permettrait d'avoir sur ces élèves-là ? Le fait de faire relire par un autre enfant ?

PES C'est dur cette question. Quels résultats j'obtiendrais ? Heu... Ah quels résultats j'obtiendrais. Et bien des exercices justes.

CH Parce que là tu constates qu'ils ne le sont pas.

PES Ah, il y a des erreurs.

CH Et est-ce que tu penses que c'est lié vraiment au manque d'attention, au manque de formulation.

PES Certainement aussi à des difficultés qui se sont accumulées. Il n'y a pas que la formulation de la consigne. Certains ont aussi très bien compris ce qu'il faut faire et ils me disent quand même qu'ils ne comprennent pas, enfin qu'ils ne savent pas. Je soupçonne de la part de certains aussi un manque d'investissement.

CH D'accord.

PES Ou un manque de volonté de se mettre au travail. Pas de tous, mais de quelques-uns.

CH Qu'est-ce que tu fais là ?

PES Je conteste ce qu'il me dit.

CH En disant quoi ?

PES En expliquant que je fais aussi reformuler par un élève.

CH Et est-ce que tu juges que ça tu le fais... comment tu juges que tu le fais ?

PES A part demander à un autre élève de réexpliquer ce qu'il faut faire, je vois comment je pourrais le mener autrement, donc... est-ce qu'il y a des façons de le mener correctement ou pas, j'en sais rien. Je ... je... heu ... je ... avec mon peu d'expérience, il ne me semble pas qu'il y ait énormément de façon de le faire reformuler. A part de demander de réexpliquer la consigne. Donc est-ce que je le fais bien ou pas, je sais pas.

CH Quels résultats tu peux obtenir en faisant reformuler la consigne ? Par un enfant ? Parce que finalement, on peut se dire, ils ont lu la consigne, un enfant l'a relue, un enfant l'a reformulée... Est-ce que c'est nécessaire et pour quels résultats la reformulation ?

PES Cela peut apporter aux élèves un langage plus adapté, un langage d'élève, d'enfant. Peut-être, des formulations d'enfant et peut-être du coup, une meilleure compréhension parce qu'un enfant va peut-être l'expliquer de la façon dont d'autres enfants fonctionnent. Alors que moi, je fonctionne pas de la même façon, avec un langage plus éloigné. J'essaie de me mettre à leur portée.

CH D'accord. Là qu'est-ce que tu fais ?

PES Je suis en train de me rendre compte que je n'ai pas donné d'exemple. Et là, je suis intérieurement catastrophée (rires).

CH Donc là, la règle se serait quand on donne une consigne, on donne un exemple.

PES Oui, bien sûr.

CH Et donc, toi comment tu juges cette activité-là ?

PES Je me rends compte que je le fais pas forcément.

CH Et donc pourquoi tu ne le fais pas de donner des exemples, pourquoi tu ne le réussis pas ?

PES Je pense... parce que ... heu... je pense qu'il y a un décalage avec les enfants. Moi, ça me paraît tellement clair et que peut-être... inconsciemment, je ne vois pas l'utilité de donner un exemple et que du coup, je n'y pense pas. Ce n'est pas une mauvaise volonté de ne pas donner l'exemple. Du coup, je n'y pense même pas, ça me paraît tellement clair que là du coup, je me mets pas à la portée des enfants.

CH D'accord. Et pour quels résultats donner un exemple ? Qu'est-ce que ça permettrait ?

PES De visualiser les attentes. Les attentes de la consigne. Que ce soit un peu plus concret, visuel... heu, de voir le but... de voir vraiment ce qui est attendu et donc du coup une meilleure réussite. D'un autre côté... c'est pas bien ce que je vais dire... mais d'un autre côté, est-ce que ça peut pas inciter certains élèves, quelques rares élèves à ne faire que reproduire l'exemple, sans réfléchir.

CH Donc c'est peut-être pour cela que tu ne donnes pas l'exemple ?

PES Pas du tout, c'est juste une réflexion à laquelle je viens de penser à l'instant.

CH D'accord. Alors, là, qu'est-ce que tu fais ?

PES Alors, là, je suis dans la gestion du double niveau. Des fois, ça se passe très bien parce que je sais pas pourquoi.

CH Et là, qu'est-ce que tu fais par rapport à tout ce qu'il vient de te dire ?

PES Alors, là, je suis encore en train de me dire, j'ai quelqu'un qui est expérimenté, qui a plein d'idées à me proposer et je suis preneuse, allons-y.

CH Mais qu'est-ce que tu lui renvoies toi ? Tout ce que vous m'avez dit, c'est bien, mais qu'est-ce que tu lui renvoies ?

PES Je sais pas.

CH Parce que toi, tu lui dis OK, j'ai bien entendu, j'ai bien compris tout ce que vous m'avez dit, je suis plutôt d'accord avec vous, mais concrètement ? Donc qu'est-ce que tu fais toi là ?

PES Oui parce que je suis en attente de choses très pratiques, très concrètes que je peux mettre en place très rapidement.

CH Par rapport à quoi ?

PES A tout ;

PES Mais là, par rapport à quoi ? Précisément.

CH Là, par rapport à la gestion du double niveau.

PES Donc par rapport à la passation des consignes dans un double niveau.

CH Oui, par exemple, est-ce que j'ai déjà un groupe en activité, quand je vais passer une consigne à un groupe ou bien est-ce que je lance mes deux groupes en même temps sur des exercices et ça veut dire comment je gère la passation des consignes en même temps sur les deux niveaux. Est-ce qu'il y a un groupe qui commence à lire la consigne seul pendant que moi j'explique avec l'autre groupe et ensuite je viens voir ce qu'a compris le premier groupe ?

CH Et comment tu juges toi cette passation des consignes sur les deux groupes ?

PES Tout dépend comment je vais lancer les activités. Est-ce qu'il va falloir que je fasse les passations en même temps avec les deux groupes ou est-ce que j'aurais déjà des activités en décalé, ce qui fait que je n'aurais qu'à passer la consigne à un groupe à moment donné ?

CH Est-ce que tu penses que tu le réussis passer les consignes au double niveau ?

PES Et je pense... par rapport à ce que je disais tout à l'heure... que cela fonctionne mieux avec les CE2 qu'avec les CM1 ?

CH Pourquoi tu estimes que cela fonctionne mieux de passer les consignes avec les CE2 ?

PES Alors là, j'en sais rien, parce que j'ai pas l'impression de les passer différemment, hormis que forcément les CE2 fonctionne plus avec le manuel et dont ont plus régulièrement le support sous les yeux. Peut-être aussi que comme ils sont plus petits, je me mets davantage à leur portée... en faisant en sorte qu'ils aient un support visuel... inconsciemment. J'en sais rien.

CH Et pour quels résultats pour eux le fait de te mettre à leur portée ?

PES Toujours pareil. (rires) Une meilleure compréhension et une meilleure réussite.

CH Alors là qu'est-ce que tu fais ?

PES Qu'est-ce que je fais à ce moment-là ?

CH Oui.

PES Là j'accepte avec grand plaisir sa proposition.

CH Qui est laquelle ?

Qui est de m'aider à mettre en place des séances que je peux gérer pour un double niveau. Je suis preneuse parce que je fonctionne comme ça parce qu'on nous l'a conseillé et ce fonctionnement déjà cet été me posait des soucis parce que je m'y voyais pas. On nous l'a bien conseillé, donc je l'ai adopté. Et je me rends compte que cela ne me convient pas.

CH Et par rapport à la passation des consignes, est-ce que tu rencontres des difficultés ?

PES Non, là, la passation des consignes n'a rien à voir. C'est vraiment lié à la gestion du double niveau.

CH D'accord. Donc lui te dit on le verra plus tard et tu dis OK. Alors, là qu'est-ce que tu fais ?

PES Je fais part de ce que je vis quotidiennement.

CH C'est-à-dire qu'est-ce que tu vis quotidiennement ?

PES Et bien... heu... toujours cette situation où je me retrouve avec des élèves, régulièrement les mêmes, qui me disent : « j'ai pas compris, j'ai pas compris, qu'est-ce qu'on doit faire. ».

CH Alors que tu estimes que tu as attendu qu'ils écoutent, qu'un élève a lu, que vous avez reformulé, que tu penses avoir tout bien fait.

PES Oui.

CH D'accord.

PES Bien fait, je sais pas, mais du mieux que je pouvais.

CH Pourquoi tu penses que les élèves ne réussissent pas ?

PES C'est ce que je disais tout à l'heure, c'est... heu... est-ce que j'ai l'impression qu'ils sont attentifs et en fait ils ont l'esprit ailleurs ? Est-ce que ...heu... quand je passe les consignes, certains ont envie d'échapper à l'exercice et du coup retardent le moment où il va falloir se lancer dans sa réalisation ? Je suis désolée, j'en reviens toujours aux mêmes choses.

CH Et là qu'est-ce que tu fais ?

PES Là je mets en doute certains élèves.

CH Et ça comment tu le juges ?

PES Ah, ça m'embête.

CH Pourquoi ?

PES Parce que j'aimerais qu'ils s'investissent dans l'activité. Bon, c'est pas très bien de ma part d'imaginer ça, mais peut-être qu'à moment donné...

CH C'est la question que tu te poses.

PES Oui, parce que certains sont très capables. Et que cela me désole de les voir ne pas s'investir.

CH D'accord. Là, qu'est-ce que tu fais ?

PES Là je fais une comparaison avec ce que j'observe dans d'autres classes. Et c'est flagrant.

CH Alors qu'est-ce que tu observes dans d'autres classes,

PES J'observe que les consignes sont passées de façon plus Plus rapidement que moi dans ma classe, avec peut-être moins de reformulation et que ça fonctionne.

CH Et pourquoi tu juges que cela fonctionne ?

PES J'en sais rien. J'aimerais le savoir. Je pense... je pense aussi que dans les classes que j'ai observées les niveaux sont plus homogènes... que dans ma classe. Donc des niveaux plus homogènes, des classes qui fonctionnent mieux de ce point de vue-là et des élèves moins en difficulté. Donc forcément la passation des consignes se passent mieux.

CH Pour quels résultats pour les élèves ? Qu'est-ce que tu as pu observer ?

PES J'ai pu observer des élèves plus investis et plus rapidement dans leur activité, pas plus investis mais investis plus rapidement, et un exercice réalisé plus rapidement et heu... avec moins d'élèves qui se trompent... C'est flagrant, voilà... je me pose des questions. Dès que je vais ailleurs j'observe ça.

CH D'accord. Là qu'est-ce que tu fais ?

PES Heu, toujours pareil, je fais un retour sur ma pratique et ... heu... je... heu... prends conscience... je mets des mots suite à la discussion avec Patrick Capéran, sur le fait qu'effectivement heu... il y a des consignes un peu ritualisées... il prenait l'exemple du calcul mental où il y a des exercices où la consigne sera tout le temps la même « calcule » ... alors que ... Il y a deux types d'exercices en fait, des exercices qui fonctionnent toujours de la même façon et des exercices avec des consignes qui vont varier selon le sujet.

CH Donc là tu prends conscience qu'il y a des exercices dont les consignes peuvent être ritualisées ?

PES Oui.

CH Et comment tu juges toi que tu les travailles ces consignes là ?

PES Ben en fait... moi, je les considérais pas différemment des autres consignes.

CH C'est-à-dire ?

PES C'est-à-dire que j'ai pas forcément fait un travail sur ces consignes ritualisées.

CH Et pourquoi tu juges que tu n'as pas réussi à mettre en place ce travail sur ces consignes ritualisées ?

PES C'est pas que j'ai pas réussi à mettre en place ce travail c'est que j'avais pas conscience ... parce qu'on débute... j'ai pas forcément réfléchi à ça... j'ai pas forcément réfléchi que j'allais avoir des consignes récurrentes sur l'année et que donc peut-être... heu... je pouvais habituer les élèves à se lancer plus rapidement dans l'activité parce que la consigne est toujours la même. Alors qu'à côté, j'ai d'autres exercices où la consigne va varier, donc forcément, il faudra peut-être expliquer davantage...

CH Et quels résultats de travailler cette ritualisation des consignes à ton avis ?

PES Un investissement plus rapide, une habitude, donc... une... heu... une mise au travail plus rapide, donc forcément la compréhension est meilleure et donc une meilleure réussite je pense parce que quand on a l'habitude...

CH Et un gain de temps ?

PES Oui, un gain de temps.

CH Là qu'est-ce que tu fais ?

PES Là ... heu... je rebondis sur ce qu'il dit, en prenant conscience qu'il y avait un mot que je n'avais pas expliqué avec les élèves, il y avait un mot qui était difficilement accessible pour eux au niveau du sens.

CH Donc par rapport à ce qu'il te dit sur le langage des consignes ?

PES Je reconnais qu'il faut que je m'adapte au langage des élèves, à leur vocabulaire et que du coup, pour passer les consignes je devrais faire la même chose.

CH Et comment tu juges que tu le fais ça dans la classe ?

PES Ben j'avais l'impression de le faire correctement... heu... enfin... heu ... des fois oui, des fois non. Des fois je prends le temps d'utiliser des mots simples.

CH Pour quels résultats utiliser des mots simples dans une consigne ?

PES Rires. Pour un meilleur investissement dans l'activité, toujours pareil. Pour une meilleure compréhension. C'est au service de la communication, il vaut mieux qu'on se comprenne quand on parle. Donc la reformulation est nécessaire pour utiliser des mots différents de ceux de la consigne et être sûre qu'ils comprennent. Mais j'essaie d'utiliser un langage adapté aux élèves mais peut-être que des fois, si c'est un élève qui reformule la consigne, le langage sera encore plus adapté.

CH D'accord. Qu'est-ce que tu as fait sur ce dernier temps de l'entretien ?

PES Moi, je prends des notes. Je prends des idées, pour synthétiser tout ça.

CH Synthétiser toutes les étapes qu'il t'a données ?

PES Oui, parce que je me connais et je sais que si je le fais pas je vais oublier.

CH Quelles étapes ?

PES Vérifier que les élèves soient attentifs et pour ça dégager le matériel, marquer le changement d'activité. Lecture de la consigne, lecture par un enfant, reformulation par un enfant, vérification que tous aient compris, exemple au tableau...

CH Bien, nous avons fini. Je te remercie de ta collaboration.

Annexe 5

Entretien d'autoconfrontation entre le chercheur et la PES du 20 décembre 2012

(Temps 3 du dispositif)

CH Alors, là, qu'est-ce que tu fais ?

PES Je demande à un élève de lire la consigne.

CH D'accord. Comment tu juges, là, ce que tu as fait ?

PES Heu, alors, là, j'ai pas trop d'avis. Je vois pas comment j'aurais pu demander de lire la consigne autrement.

CH Donc tu penses que tu as plutôt bien fait de demander à un élève de lire la consigne ou pas ?

PES Peut-être j'aurais dû demander déjà si tout le monde avait eu le temps de la lire. Peut-être que j'aurais pu demander ça... mais après... oui, j'aurais pu rajouter ça, c'est vrai...

CH Pour quels résultats pour les élèves ... qu'ils aient eu le temps de lire la consigne?

PES Heu... c'est dur... heu... peut-être pour qu'ils y aient réfléchi une première fois avant que... et que du coup... heu... le fait de la faire relire par un élève... enfin lire par un enfant... du coup, s'ils ont déjà une première réflexion sur ce qu'ils devaient faire, ils peuvent modifier leur comportement

CH Donc, là, tu leur demandes de lire la consigne, enfin, qu'un enfant la lise à haute voix... pour quels résultats pour les élèves, là...

PES Ah, là, c'est au service de la compréhension. Et peut-être pour engager tout le monde dans l'activité parce qu'ils vont tous suivre quand un enfant va lire la consigne.

CH D'accord, donc pour les mobiliser.

PES Peut-être oui.

CH Alors là qu'est-ce que tu fais ?

PES Alors là, je reconnais que je suis gênée dans cette classe où ça résonne énormément et donc je dis j'ai pas bien entendu..

CH Donc qu'est-ce que tu fais ?

PES Je demande... à un élève de relire, il me semble... de relire la consigne ...

CH Et tu demandes le calme ?

PES Et je demande le calme en faisant un geste. Oui, je m'en rends compte, mais c'est assez naturel en fait, alors du coup, j'ai du mal à expliquer pourquoi je fais ça des fois...

CH Donc là tu demandes le calme parce que toi même tu n'as pas entendu ?

PES Et je suppose donc que des élèves n'ont pas entendu.

CH Et comment tu juges la façon dont tu demandes le calme ?

PES Ben disons que des fois je le demande en parlant plus fort, alors que là en disant « chut » et en faisant le geste, ça pose peut-être les élèves. Voilà. Maintenant il reste quand même du bruit... peut-être moins... mais il en reste... j'ai toujours un bruit de fond.

CH Et donc pourquoi tu juges que là peut-être la demande de calme tu ne l'as pas réussie ? Ou est-ce que tu estimes que tu l'as réussie ?

PES Je ne sais pas si elle est réussie ou pas. Du moment que le bruit baisse, c'est déjà bien. Pour arriver à ne pas avoir de bruit du tout, il faut pas qu'il y ait d'élève qui bouge sa chaise, il faut pas qu'un stylo tombe... et c'est vraiment... Avoir le silence complet, j'arrive à l'avoir, mais c'est vrai que là je l'ai pas...

CH Pour quels résultats pour les élèves de demander le calme ?

PES Pour mieux entendre et mieux comprendre la consigne lue par un enfant. Parce qu'en plus, eux... et encore ça s'est amélioré... il y a des élèves... pour comparer avec les autres

classes dans lesquelles je vais... mes élèves, quand ils lisent ou parlent à voix haute, ils parlent vraiment doucement... et ça s'est amélioré.

CH Qu'est-ce que tu fais ?

PES J'ai répété la fin de la consigne lue par l'élève.

CH Comment tu juges ça ?

PES Le fait de répéter... moi il me semble que c'est nécessaire parce que déjà, je parle plus fort que eux, ça permet à tout le monde d'entendre, s'ils n'ont pas entendu.

CH Donc tu penses que là tu as plutôt réussi ce moment-là ?

PES J'ai plutôt bien fait de le faire, maintenant réussi, j'ai besoin d'un avis extérieur.

CH Pour quels résultats pour les élèves toi, tu redis plus fort cette lecture de consigne par un élève ?

PES Pour qu'ils entendent, qu'ils comprennent et qu'ils s'investissent... dans l'exercice. Ou éventuellement capter leur attention s'ils avaient l'esprit ailleurs.

CH Qu'est-ce que tu fais là ?

PES Là, je leur demande de reformuler.

CH Comment tu juges ce que tu as fait là ?

PES J'en sais rien. Moi, je suis scientifique donc je leur ai demandé ce qu'ils devaient faire.

CH Est-ce que tu penses que ta question était pertinente, est-ce que tu penses qu'ils t'ont entendue, écoutée ?

PES Est-ce qu'ils m'ont entendue oui, parce que je parle fort. Est-ce que la question est pertinente, là je pense que oui parce que je pense que je l'ai dit de façon très simple, quand j'ai dit : « qui m'explique ce que vous devez faire ? », il me semble que c'est très simple à comprendre. Après est-ce que c'est réussi, je sais pas... j'attends de voir la suite.

CH Et pour quels résultats pour les élèves, cette reformulation-là ?

PES Toujours pour une meilleure compréhension et peut-être permettre à des élèves qui n'avaient pas compris la consigne à sa lecture... le fait de le dire avec d'autres mots, cela peut leur permettre de mieux comprendre.

CH D'accord. Qu'est-ce que tu fais là ?

PES Je synthétise. Bon, ça c'est lié à ma façon à moi d'apprendre... donc... je ... heu... je structure. Parce que sinon, certains vont oublier qu'il y a plusieurs choses à faire dans l'exercice. Donc je montre et je marque avec des mots : « premièrement, deuxièmement... »

CH Donc tu montres bien les différentes étapes qu'ils doivent faire pour réussir cet exercice ?

PES Il me semble.

CH Comment tu juges, là, ton activité ?

PES Donc par rapport à vendredi dernier, pas mal.

CH Pour quelles raisons ?

PES Parce qu'il me semble que j'ai donné les consignes de façon différente...

CH Mais là juste sur ce temps, sur ta façon de synthétiser et de structurer.

PES Ben, je l'avais pas fait.

CH Non, justement, tu l'as rajouté et tu me dis que tu penses que tu l'as bien fait. Donc pour quelles raisons ?

PES Parce que ça permet aux élèves de mieux voir les attentes. Dans la mesure où c'est structuré, ils savent que... heu... ils ont deux choses à faire... d'abord telle chose puis telle autre chose... voilà... ça leur permet de voir ce que j'attends d'eux, les objectifs de l'exercice... tout ça...

CH Alors là qu'est-ce que tu fais ?

PES Alors là, je donne un exemple... que j'avais pas donné vendredi.

CH D'accord. Et est-ce que tu juges que cet exemple tu l'as bien passé ?

PES Non, trop lent. Honnêtement, j'avais pas l'exemple en tête... donc je l'ai improvisé... donc le temps que du coup, je cherche un mot dans ma tête, ça a pris du temps... et... heu...

peut-être j'ai utilisé un mot qui n'était pas le mieux au niveau du sens, bon enfin, bref... J'ai pris celui-là parce qu'il avait été évoqué dans un exercice précédemment... donc c'est le premier qui m'est venu à l'esprit. Trop lent.

CH Donc tu penses qu'il faudrait que la passation de l'exemple soit quelque chose de plus rythmée.

PES Mais du coup, c'est ma faute, là, j'aurais dû anticiper ça et savoir exactement quel exemple j'allais donner.

CH D'accord. Pour quels résultats pour les élèves, cet exemple ?

PES L'exemple ? Pour une meilleure compréhension de ce qu'il faut faire. Le fait de le visualiser pour les élèves qui sont plutôt visuels. Et pour la passation de l'exemple, le fait que ce soit plus rapide... peut-être pour éviter une démobilitation des élèves.

CH Là qu'est-ce que tu fais ?

PES Je donne un exemple, mais c'est pas vraiment moi qui le donne, ce sont les élèves qui le font. Ça me semble plus efficace.

CH D'accord, comment tu juges que tu as fait ce temps-là... ce temps où tu fais faire aux élèves l'exemple ?

PES Je pense à le voir... que c'est trop rapide. Paradoxalement. J'ai eu un temps d'attente important quand j'ai cherché l'exemple et là une fois que je l'ai donné, je demande tout de suite aux élèves de me donner le préfixe dans ce mot... sans leur laisser assez de temps pour réfléchir.

CH D'accord. Et pourquoi tu juges que c'est trop rapide la façon dont tu leur fais faire cet exemple ?

PES Sitôt que j'ai dit le mot, je me tourne vers les élèves en leur disant « trouvez-moi le préfixe » et peut-être certains élèves n'ont pas... heu ... les élèves qui s'en sortent bien... forcément heu... ils ont la réponse tout de suite et les autres, certainement pas.

CH Pourquoi tu fais faire l'exemple aux enfants ? Pour quels résultats pour eux ?

PES Je suis embêtée, heu... ben toujours pareil... heu... le fait de le dire avec des mots d'enfants va leur permettre de mieux comprendre.

CH Qu'est-ce que tu fais là ?

PES Je vérifie si tout le monde a compris ce qu'il doit faire.

CH Comment tu le juges, toi ?

PES C'est trop rapide.

CH Pourquoi tu juges que c'est trop rapide cette façon de vérifier s'ils ont bien compris ?

PES Parce que j'ai un ensemble de « oui » qui émerge... et peut-être que j'aurais pu rajouter une question, pour savoir qui n'a pas compris.

CH Et là pour quels résultats pour les élèves, le fait de demander qui a compris ?

PES Heu... pour quels résultats... heu... pour bien vérifier que tout le monde est prêt à s'engager dans l'activité.

CH D'accord, mais tu me dis finalement, tout le monde a dit « oui » mais tu aurais pu aller un peu plus loin en disant « qui n'a pas compris ? »

PES Oui. Des fois, je le fais, mais j'y pense pas tout le temps. Ça dépend de la situation.

CH Et cela aurait permis...

PES Que les enfants lèvent le doigt, puissent se manifester s'ils n'avaient pas compris.

CH Qu'est-ce que tu fais là ?

PES Là, je demande le calme.

CH Comment tu juges cette façon de demander le calme ?

PES Là, j'en sais rien. D'ailleurs, je fais ça souvent et je trouve que j'interromps souvent le travail des élèves et ça me gêne. Trop souvent, je l'interromps. Moins qu'en début d'année, mais je pense que ça, ça peut les perturber parce qu'au moment où ils sont prêts à se lancer dans l'activité... ban... j'arrête tout parce que je vais demander à un élève d'écouter.

CH Pourquoi là tu demandes à cet enfant... heu... tu l'interpelles ?

PES Certainement parce qu'il écoute pas.

CH Et pour quels résultats pour lui... et peut-être pour les autres ?

PES Pour lui, un meilleur engagement dans l'activité et pour les autres, peut-être de mieux entendre ce qu'ils doivent faire.

CH Et là, qu'est-ce que tu fais ?

PES Là... heu... je reformule un petit peu ce que l'élève a dit ... heu... j'appuie sur les mots importants. On recopie quoi ? TOUS les mots.

CH Hum, hum.

PES Et je restructure : « et ensuite »...

CH Comment tu juges cette activité, ce que tu viens de faire ?

PES J'en sais rien. Pas trop mal mais peut-être un peu trop rapide.

CH D'accord. Et pour quels résultats pour les élèves de restructurer, de reprendre les propos à nouveau, d'insister sur les mots importants ?

PES Heu... toujours une meilleure compréhension des objectifs.

CH Hum, hum, d'accord. Qu'est-ce que tu fais là ?

PES Là... heu... là je fais deux choses. D'abord, je leur dis que quand ils auront fini cet exercice-là, il y en aura un deuxième avant de se lancer dans de l'autonomie... en sachant que le deuxième, c'est vrai, j'ai pas expliqué la consigne, c'était... heu... Bon, là c'est vrai... j'ai fait un peu à la façon... heu, d'une façon que j'ai observé l'an dernier en stage en responsabilité. Et c'est vrai que du coup... heu... pour moi, le deuxième exercice, pour moi, tout le monde n'est pas obligé de le faire.

CH Et comment tu juges le fait de leur dire maintenant vous avez un deuxième exercice ?

PES Je le fais mal mais en même temps, mais alors là, je suis gênée...

CH Pourquoi ?

PES Parce que si je me souviens bien, là, je crois que je les regarde pas vraiment. Ils ont la tête baissée, ils ne me regardent pas.

CH Hum, hum.

PES Et en plus, j'ai pas d'aimant dans la classe. Si je pouvais, je le ferais comme je l'avais vu l'année dernière, le tas du deuxième exercice serait aimanté au tableau et chaque élève viendrait le chercher.

CH D'accord. Pour quel résultat ?

PES Pour une différenciation. Pour que les élèves aient le temps de travailler, donc ceux qui ont besoin d'un peu plus de temps pour faire le premier exercice le prennent et ceux qui sont en avance vont chercher le deuxième exercice. Mais ils le voient, donc ils savent ce qu'ils ont à faire. Alors c'est vrai que là du coup, je suis gênée, le deuxième exercice, ils savent pas forcément où il est.

CH Et quelle est la deuxième activité que tu fais ?

PES Oui, alors, heu... j'essaie de leur indiquer qu'ils sont en autonomie car ce sont des élèves qui ne sont pas du tout habitués à être en autonomie. Ça va mieux qu'en début d'année, mais à mon avis, c'est pas encore ça... heu... et donc, j'essaie de leur faire comprendre qu'il faut qu'ils travaillent tous seuls et que je ne peux plus répondre à leurs questions.

CH Et comment tu juges là, ce que tu viens de faire ?

PES Je m'aperçois qu'ils ont la tête baissée... alors... donc, là c'est pas forcément bien.

CH Pourquoi tu juges que c'est pas forcément bien la façon dont tu t'es adressée à eux pour leur dire que tu n'étais pas disponible ?

PES Parce que peut-être j'aurais pu vérifier si personne n'avait de questions avant de les laisser.

CH Et pour quels résultats ?

PES Le respect de ce que j'ai demandé à savoir que je ne veux plus de questions une fois que je les ai laissés. »

CH Donc, là, qu'est-ce que tu fais ?

PES Je distribue le document aux élèves, oui j'ai fait attention à ça, j'ai distribué le document ... pour qu'ils aient le document sous les yeux avant d'expliquer la consigne.

CH Comment tu juges ce que tu as fait ? Est-ce que tu as bien fait de le faire ?

PES Ah, oui, oui, d'autant plus par rapport à la discussion que l'on avait eue ensemble. Mais c'est vrai que là j'ai été un peu prise par le temps et du coup, normalement j'ai des distributeurs dans la classe qui peuvent le faire. C'est vrai que là c'est moi qui l'ai fait.

CH Et donc pourquoi tu penses que tu as bien de leur distribuer le papier ?

PES Pour qu'ils puissent suivre... avec leurs yeux la consigne.

CH Pour quels résultats pour eux ?

PES Pour un meilleur engagement et une meilleure compréhension.

CH Qu'est-ce que tu fais ?

PES Comme avec les CM1, je demande à ce que quelqu'un lise la consigne de l'exercice.

CH Et est-ce que tu penses que tu l'as bien fait ?

PES Ah oui, oui !!

CH Pour quelles raisons tu as bien fait de demander la lecture de la consigne par un enfant ?

PES Heu... pour quelles raisons je demande de... heu... toujours pareil. Pour que... peut-être que ... heu... je sais pas... ça a l'air de fonctionner à peu près, mais je me dis que des fois si c'est un élève qui parle, on l'écoute davantage que si c'est la maîtresse.

CH D'accord et pour quels résultats ?

PES Pour une meilleure compréhension de ce qu'il y a à faire. Et pour une meilleure attention.

CH Qu'est-ce que tu fais là ?

PES Là, j'interpelle des élèves qui ... heu... qui sont en train de faire autre chose.

CH Et comment tu juges le fait de les interpeller ?

PES C'est un rappel à l'ordre... bon assez calme... voilà ... heu...

CH Et pourquoi tu penses qu'il fallait le faire, de les interpeller ?

PES Parce qu'il faut suivre visuellement la consigne et pas faire autre chose à côté... et... que jouer avec des stylos ça peut faire du bruit... et donc cela peut empêcher les autres élèves d'entendre.

CH Pour quels résultats pour l'élève que tu interpelles et pour les autres ?

PES Un meilleur engagement dans l'activité.

CH Qu'est-ce que tu fais ?

PES Et je demande de reformuler le travail qu'il y a à faire.

CH D'accord comment tu juges cela ?

PES Je pense que j'ai bien fait de le faire.

CH Pour quelles raisons tu penses qu'il était nécessaire de faire reformuler par un enfant ?

PES Heu... pour un meilleur engagement, une meilleure compréhension, parce que c'est un autre élève qui va le dire et il utilisera peut-être des mots d'enfants. Enfin, ça me gêne de dire ça, mais avec un vocabulaire plus simple que si c'est moi, plus adapté.

CH Et pour quels résultats ?

PES Pour une meilleure compréhension... et un meilleur engagement.

CH Qu'est-ce que tu fais ?

PES J'interpelle de nouveau un élève qui ne suit pas... et alors... heu ... j'ai beau... heu... ça m'arrive souvent... heu... j'ai beau à moment donné avoir tout le monde qui écoute parce que j'ai demandé à ce qu'on écoute, qu'on ait rien dans les mains... ça va recommencer, j'en

aurai toujours un qui à moment donné va reprendre un objet dans ses mains et ne sera pas attentif ?

CH Et là est-ce que tu as bien fait de reprendre cet enfant qui joue ?

PES Oui, j'ai bien fait de le reprendre.

CH Pour quelles raisons tu penses que tu as bien fait de le reprendre ?

PES Pour qu'il écoute.

CH Pour qu'il écoute. Et pour quels résultats pour lui ?

PES Une meilleure compréhension (rires).

CH Qu'est-ce que tu fais ?

PES Là, je leur demande... parce que je me suis aperçue... dans des exercices, que des fois, quand il y a des listes de mots ou de nombres, ils n'ont pas trop repéré... c'est quelque chose qui est difficile pour eux... petit a telle liste... petit b telle liste... et du coup c'est pour cela que je leur demande comment il y a de listes de mots.

CH D'accord, est-ce que tu penses que c'était nécessaire de le faire ? Est-ce que tu juges que tu l'as bien fait ?

PES Là heu... oui, oui... cela me semblait nécessaire par rapport à ce que je viens de dire.

CH Oui, là tu es plus sur l'aspect organisationnel et matériel de la consigne. Pourquoi tu juges que c'était nécessaire ?

PES Parce que sinon... parce que je me suis aperçue que... précédemment dans des exercices que j'ai corrigés, dans lesquels il y avait des listes de mots ou de nombres, que l'exercice n'était pas fait correctement mais parce que c'était dû à une mauvaise compréhension ... comment dire... que si l'élève avait compris ce système des listes, l'exercice aurait été fait correctement... et que du coup, je me retrouvais avec un élève qui ne faisait pas ce qui était attendu, mais simplement parce que c'est... le fait d'avoir une liste ou plusieurs listes de mots ou de nombres le perturbait.

CH Donc il a peut-être compris l'objectif de l'exercice, il sait peut-être le faire, mais il est gêné plutôt par l'aspect organisationnel de l'exercice. Et donc pour quels résultats pour les élèves tu fais ça, tu reprends ces listes ?

PES Pour qu'ils... heu je fais ça... pour leur éviter d'avoir à ... heu... comment dire... peut-être pour leur montrer qu'il y a des listes... et pour leur éviter de ... j'allais dire de faire n'importe quoi mais cela ne me convient pas.

CH Peut-être pour éviter qu'ils soient bloqués juste par cet aspect matériel ?

PES Tout à fait.

CH D'accord. Qu'est-ce que tu fais ?

PES Et je donne un exemple suite à la discussion que l'on a eue vendredi dernier... et d'autant plus là qu'il y a des listes... heu... voilà... cela me permettait d'écrire une liste de mots au tableau, qu'ils visualisent ce qu'est une liste...

CH Est-ce que tu penses que tu l'as bien fait ?

PES Non, parce que j'ai écrit la liste de mots et ensuite j'ai écrit le petit a sur la gauche et j'aurais dû faire l'inverse. Parce que du coup, j'ai écrit de droite à gauche et cela ne correspond pas à l'aspect de la liste qu'ils ont sur le papier.

CH Pour quels résultats pour les élèves de faire cet exemple au tableau ?

PES Pour revisualiser ce qu'est une liste de mots et qu'ils comprennent que sur leur exercice, ils devaient d'abord commencer par la première liste de mots puis passer à la deuxième.

CH D'accord. Qu'est-ce que tu fais ?

PES Et toujours pareil... heu... je mets l'exemple au tableau, mais ce n'est pas moi qui vais le résoudre, ce sont les élèves.

CH Comment tu juges le fait de demander aux élèves de faire cet exemple ?

PES Je ne le demande pas bien, je vérifie pas qu'ils soient attentifs. Heu, voilà. Après que ce soit un élève qui le fasse, cela me semble plutôt cohérent.

CH Pour quelles raisons ? Pourquoi tu penses que c'est nécessaire que ce soit un élève qui fasse l'exemple ?

PES Pour une meilleure compréhension des autres élèves.

CH C'est-à-dire ?

PES Par rapport au vocabulaire utilisé et du coup une meilleure compréhension et donc un meilleur engagement.

CH D'accord. Qu'est-ce que tu fais là ?

PES Je leur demande d'appliquer la consigne de l'exercice à l'exemple que j'ai mis au tableau. Donc de résoudre cet exemple.

CH Comment tu juges cette activité ?

PES Vu tout ce que l'on a dit, cela me semble nécessaire de le faire... d'autant plus qu'on avait déjà fait avec les CE2 un exercice de ce type et... heu... j'avais bien remarqué qu'ils n'avaient pas compris le travail à faire.

CH Hum, hum.

PES Et du coup... la dernière fois, c'était raté dans le sens où ils n'avaient pas bien compris de quelle couleur il fallait recopier. Du coup, cela me semblait nécessaire, là, de le faire avec eux. Qu'ils aient sous les yeux, on recopie tel nombre en noir parce que c'est le plus grand et tel nombre en bleu parce que c'est le plus petit. Ils vont le visualiser.

CH Et pourquoi tu penses que tu l'as réussi de faire faire un exemple aux élèves et toi de noter au fur et à mesure au tableau ce que l'élève te dicte ?

PES Heu ... et bien par rapport à ce que je viens de dire... c'est-à-dire que comme la dernière fois c'était raté, j'espère que là l'exercice sera davantage réussi. Parce qu'ils sont capables de le faire là les élèves, c'est plutôt l'aspect matériel qui les gêne.

CH Et là, ça te permet quoi ? Qu'est-ce qu'ils vont visualiser ?

PES Ils vont visualiser les couleurs. Ils auront l'exemple sous les yeux avec le plus grand nombre écrit en noir et le plus petit écrit en bleu.

CH Et pour quels résultats ?

PES Ils peuvent se référer à l'exemple pour faire l'exercice s'ils ont oublié ce qu'il faut faire.

CH D'accord. Alors qu'est-ce que tu fais là ?

PES Là, je leur demande de se référer à la consigne pour vérifier de quelle couleur je dois écrire ce nombre-là.

CH Est-ce que c'était nécessaire ?

PES Ben oui parce qu'un élève a dit la mauvaise couleur... celle qui ne correspondait pas à la consigne.

CH Et donc pourquoi tu juges que tu as bien fait de mettre au tableau les couleurs et justement d'accentuer sur ces couleurs parce que tu as vraiment accentué ?

PES Parce que je voudrais... je ne voudrais pas qu'un élève qui serait capable de m'identifier le nombre le plus petit et le nombre le plus grand me fasse un exercice que je crois faux moi à la correction parce qu'il a juste inversé les couleurs, en ayant juste inversé les couleurs dans sa tête à la lecture de la consigne.

CH Pour quels résultats pour les élèves le fait d'accentuer sur ces couleurs, sur cet exemple ?

PES Pour qu'ils ne fassent pas de confusions entre les couleurs... les couleurs à utiliser.

CH C'est donc sur l'aspect matériel ... qu'il n'y ait pas de confusion et éviter qu'ils se trompent à cause de l'aspect matériel.

PES Voilà, c'est au service de la réussite de toute façon.

CH D'accord. Là qu'est-ce que tu fais ?

PES Je suis sur la suite de ce que je disais juste avant... heu... j'interpelle un élève qui n'écoutait pas à ce moment-là.

CH Hum, hum. Comment tu juges le fait de l'interpeller ?

PES Je pense que c'est un élève qui est assez mature pour... je pense que cela lui suffit que je l'interpelle comme ça.

CH Mais tu l'as interpellé de quelle façon ?

PES Je lui demande à lui de faire l'exemple parce que comme il papillonnait vers les CM, je voulais qu'il comprenne le travail à faire. C'est pour ça que je lui ai demandé à lui de traiter l'exemple.

CH Et donc pourquoi tu juges que tu as réussi à l'interpeller, à le remobiliser ?

PES Je sais pas si... A le remobiliser, je pense que je l'ai remobilisé par contre, il a pas été capable de le faire parce qu'il n'avait pas écouté la consigne.

CH Et pour quels résultats tu l'interpelles à lui, tu le recentres ?

PES Parce que je veux qu'il fasse... qu'il s'investisse dans l'activité.

CH D'accord. Qu'est-ce que tu fais ?

PES Heu, j'interpelle à nouveau Orlando. En fait, Orlando m'interpelle parce qu'il n'a pas compris ce qu'il faut faire et je lui fais remarquer qu'il n'écoutait pas et que forcément il ne peut pas comprendre.

CH Comment tu juges cela ?

PES Cela me semble nécessaire de lui signaler cela.

CH Pour quelles raisons il est important de lui signaler que là il n'écoute pas la consigne ?

PES Parce qu'il ne saura pas faire l'exercice s'il n'écoute pas ce qu'il faut faire.

CH Pour quels résultats ?

PES Une meilleure concentration.

CH D'accord. Il est pas concentré ?

PES Là, à ce moment-là, il ne l'était pas. Il me semble pas.

CH Alors là qu'est-ce que tu fais ?

PES Là je m'énerve (rires).

CH Oui (rires) mais qu'est-ce que tu demandes aux enfants ?

PES Je leur demande encore une fois d'être attentifs.

CH En leur demandant quoi ?

PES De n'avoir rien dans les mains, d'être tournés vers le tableau. Peut-être qu'à la fin, l'explication est trop longue. Ils sont lassés. Je sais pas.

CH Et comment tu juges le fait de les interpeller comme ça ?

PES Ca me semble pas incorrect. Disons que là c'est à elle que je m'adresse donc si je ne prononce pas son prénom à elle, elle peut pas savoir que c'est à elle que je m'adresse.

CH Et donc pourquoi tu penses que tu as réussi à interpeller cet enfant en lui demandant déposer les affaires ?

PES C'était nécessaire de le faire mais après est-ce que j'ai réussi ? J'aimerais avoir un avis. Nécessaire oui.

CH Et pour quelles raisons pour cette petite, pour quels résultats ?

PES Pour qu'elle soit sûre d'avoir compris le travail à faire et qu'elle puisse faire l'exercice.

CH Parce que là tu estimes qu'elle est pas concentrée, qu'elle joue avec les affaires.

PES Oui, c'est ça.

CH Et là qu'est-ce que tu fais ?

PES Là je redis... heu, je...je ... je synthétise ce qu'il faut faire.

CH Est-ce que tu penses que tu as réussi ?

PES C'est nécessaire au cas où certains élèves n'aient pas entendu. Quand un élève dit la consigne ou reformule, moi, je sais pas si c'est bien mais je vais toujours le redire une dernière fois... peut-être avec une voix plus forte que les élèves. Après c'est vrai que tu coup, je parle peut-être beaucoup et c'est peut-être un peu gênant.

CH Le fait de synthétiser de cette façon, qu'est-ce que cela te permet de faire ?

PES De ... heu... de remettre dans la tête des élèves quelle couleur ils doivent... heu est utilisée pour faire quoi.

CH Et pour quels résultats ?

PES Pour qu'il n'y ait pas de confusion et être sûre que la production de l'élève correspondra à ce qu'il pense vraiment dans le sens où... enfin ... qu'il y ait pas de confusion... heu...

CH Que tu vois ce qu'il sait faire.

PES Oui, ce qu'il sait faire.

CH Là qu'est-ce que tu fais quand tu leur dis où on écrit

PES Moi, je l'aurais pas fait car ça me semble logique d'écrire les nombres dans le cahier puisque dans la consigne on demande de recopier les nombres et l'exercice est collé sur le cahier, donc... je ne vois où ils peuvent le copier ailleurs.

CH Comment tu juges cela ?

PES C'était nécessaire, il me semble... enfin oui et non. Je l'ai fait parce qu'une élève m'a demandé où les nombres devaient être recopiés.

CH D'accord.

PES D'ailleurs, entre parenthèses, cela m'étonne de la part de cette élève-là. En général, ce sont les autres qui auraient tendance à poser ce genre de questions. Bon, là je l'ai redit, des fois je le redis pas. Je leur dis que ça déjà était dit et que donc je ne le redirai pas.

CH D'accord. Et pour quels résultats là pour la petite fille ? Mais aussi pour les autres de le redire que c'est dans le cahier ?

PES Je l'ai dit que c'était dans le cahier ?

CH Non, toi tu ne le dis pas. Tu dis : « où faut-il le coller ? » Tu interrogues les autres.

PES Ah, voilà, il me semble. En fait, du coup, c'est elle qui a répondu dans le cahier. Et je la regarde et lui dit « bien sûr » parce que c'était évident.

CH Donc tu veux lui faire prendre conscience que c'est une évidence et que la question n'avait pas lieu d'être.

PES Oui, c'est ça. Mais peut-être que je suis trop sur eux.

CH Voilà on a visionné tout. Je te remercie.